



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Analyse der Lernziele des
Ausbildungscurriculums zum Validationsanwender**
Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der
Validationsausbildung nach Naomi Feil

Verfasserin

Mirjam Vogel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl laut Studienbuchblatt: A 297 295 502

Studienrichtung laut Studienbuchblatt: Pädagogik, Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Ines Maria Breinbauer

1 Einleitung	7
1.1 Problembeschreibung	7
1.2 Fragestellung	10
1.3 Erkenntnis- und Forschungsinteresse	11
1.4 Stand der Forschung und Quellenlage	13
1.5 Theoretische Position	14
1.6 Zielsetzung	17
1.7 Methodisches Vorgehen	17
Die Kriterientafel zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen	18
2 Validation	19
2.1 Einführung in die Validation	20
2.1.1 Theoretische Annahmen und Grundlagen	22
2.1.2 Zielgruppe der Validation	24
2.1.3 Ziele der Validation	25
2.1.4 Arbeitsweise der Validation	28
2.1.5 Das Bild des sehr alten desorientierten Menschen	29
2.1.6 Das Bild des (idealen) Validationsanwenders	30
2.1.7 Abgrenzung zu anderen Methoden	33
2.1.8 Verbreitung und Weiterentwicklung der Validationsmethode	33
2.2 Ausbildung zum Validationsanwender	34
2.2.1 Level 1 – Worker (Validationsanwender)	36
2.2.2 Level 2 – Group Leader (Validationsgruppenleiter)	37
2.2.3 Level 3 – Teacher (Validationslehrer)	38
2.2.4 Level 4 – Master (Validationsexperte)	39
2.2.5 Zu Aufbau und Inhalt des Teacher-Kursmaterials	39
Exkurs: Lernziele	41
3 Die Analysekriterien und die Analyse	44

Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische, analytische und antimonopolistische Kritiken an Bildungsidealen	47
3.1 Kriterium 1: Reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal	47
Level 1	49
Validationsprinzipien	55
Level 2 bis 4	58
3.2 Kriterium 2: Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen	59
Level 1	61
Validationsprinzipien	61
3.3 Kriterium 3: Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung	62
Level 1	64
Kriteriengruppe 2: Notwendige Differenzierungen und Vermittlungsprobleme	66
3.4 Kriterium 4: Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung	66
Level 1	68
Validationsprinzipien	69
3.5 Kriterium 5: Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen	70
Level 1	71
3.6 Kriterium 6: Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme	74
Level 1	76
Kriteriengruppe 3: Probleme der Unverdrängbarkeit des Umgangs, der unvermittelten Unmittelbarkeit, der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt-Verhältnisse und ihrer Kritiken	79
3.7 Kriterium 7: Differenzierung versus Gleichsetzung von scientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt	79
Level 1	80
3.8 Kriterium 8: Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung	81

Level 1	82
3.9 Kriterium 9: Nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse und den in 1 - 8 genannten Unterscheidungen /	
Kritiken	83
Level 1	84
4 Conclusio	85
Anhang	90
Lernziele von Level 1	90
Fähigkeiten eines Validationsanwenders	90
Validationsprinzipien	91
Quellenverzeichnis	93
<i>Abstract</i>	
<i>Lebenslauf</i>	

1 EINLEITUNG

1.1 Problembeschreibung

Mein Interesse am Thema gründet in meiner ehrenamtlichen Mitarbeit im Verein Jung und Alt¹, bei dem ich auf die Validation aufmerksam wurde und unter anderem an einem mehrtägigen Einführungsseminar teilnahm, das Naomi FEIL, die diese Methode entwickelte, persönlich leitete. Besonders faszinierte mich ihr Kommunikationsansatz, der darin besteht, sehr alte, desorientierte Menschen in ihrer eigenen Welt erreichen zu wollen, indem ihre gegenwärtigen Gefühle als für sie im Moment wahr akzeptiert werden. Im Gegensatz zu manch anderen Methoden in der Altenarbeit wird nicht versucht, die Menschen an der Realität zu orientieren oder bestimmte Verhaltensweisen zu trainieren.

Im Zuge meiner näheren Auseinandersetzung mit Validation fielen mir in der Primärliteratur Formulierungen auf, die mich irritierten - zum Beispiel: „Sehr alte, mangelhaft orientierte und desorientierte Menschen befinden sich in dem letzten Stadium des Aufarbeitens und versuchen, unerledigte Lebensaufgaben, Krisen und andere Angelegenheiten im letzten Stadium ihres Lebens zu lösen.“

(FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 17) oder „Alle Menschen sind wertvoll, auch die mangelhaft orientierten und desorientierten Menschen. *Wir behandeln die Klienten mit Respekt; wir sprechen sie mit ihrem Familiennamen an; wir geben ihnen ihre Würde zurück.*“ (ebd.). Befinden sich denn wirklich alle sehr alten desorientierten

Menschen im Stadium des Aufarbeitens? Könnte es sein, dass ein sehr alter desorientierter Mensch gar nicht daran interessiert ist, eine Krise oder ähnliches zu lösen? Warum muss man betonen, dass alle Menschen wertvoll sind und man die Klienten respektvoll behandelt? Wie und warum müssen wir den alten Menschen ihre Würde zurückgeben? Wer spricht ihnen denn ihre Würde ab?

¹ Der Verein *Jung und Alt - Generationen im Dialog* bietet u.a. Besuchsdienst für alte Menschen inklusive Weiterbildung und Supervision für die Besuchenden an.

Diese beispielhaften Aussagen machen den Eindruck eines sehr engen, statischen Menschenbildes, in dem genau geregelt ist, was ein alter Mensch warum wie tut und wie ein Validationsanwender² durch sein Handeln welche Reaktion hervorruft. Solche Aussagen erwecken den Eindruck eines technischen Menschenbildes, die m.E. nicht mit den Anforderungen, die an einen Validationsanwender gestellt werden, kompatibel sind.

Die „Fähigkeiten“ (FEIL 2000, S. 247), über die ein Validationsanwender verfügen muss, werden von FEIL folgendermaßen formuliert:

Empathie (Einfühlungsvermögen) zu zeigen
anderen Menschen aktiv zuzuhören, die Bedeutung hinter dem Gesagten zu hören
die eigenen Gefühle abzuschließen, um nicht wertend zu agieren
eine mangelhaft oder desorientierte Person sorgfältig und aufmerksam zu beobachten
Stadien/Phasen der Desorientierung nach Validation einzuschätzen
die entsprechende Validationstechnik zum/r jeweiligen Stadium/Phase von Desorientierung auszuwählen und anzuwenden
die Symbole und ihre Verwendung durch verwirrte alte Menschen zu verstehen
eine herzliche, vertrauensvolle Beziehung zu verwirrten alten Menschen herzustellen
alle Validationstechniken grundsätzlich zu demonstrieren

(FEIL 2000, S. 247 f.)

Diese Kompetenzen setzen seitens des Validationsanwenders ein großes Reflexionspotential über die eigene Person und das eigene Handeln voraus, das von einer „menschlichen Maschine“ nicht erfüllt werden kann. Bereits der erste Punkt, die Empathie, kann in einem technisierten Menschenbild keinen Ausdruck finden.

² Bezeichnungen wie Validationsanwender, Lernender, Lehrer, etc. werden in der hier vorliegenden Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form gebraucht, sind aber geschlechtsneutral zu verstehen.

Dietrich BENNER (2005) beschreibt in seiner Allgemeinen Pädagogik Begriffe der menschlichen Praxis: Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit.³ Eine Fehlform der Leiblichkeit ist das Verständnis des *Körpers als Maschine*. „Der Leib des Menschen ist weder eine Maschine, die er als deren Herrschaftssubjekt steuert, noch ein autopoietischer Organismus, in den er in seinen Selbst- und Weltverhältnissen eingeschlossen wäre.“ (ebd., S. 37).

Ich stellte mir die Frage, ob eine Methode, die voraussetzt, dass Menschen reflektierend miteinander umgehen, nicht im Widerspruch zu einem technisch anmutenden Menschenbild steht.

Als Studentin der Pädagogik fragte ich weiter, wie ein Curriculum formuliert sein muss, das Fähigkeiten, die reflektierend angelegt sind, vermitteln möchte. Ich gehe davon aus, dass diese wiederum auch nur reflektierend vermittelbar sind. Das müsste sich jedenfalls in den Lernzielen widerspiegeln. Möglich wäre aber auch, dass die Validationsausbildung lediglich darauf abzielt, die Validationstechniken zu lehren und eine korrekte, vom Ausübenden und Klienten unabhängige, Anwendung zum Ziel hat. Wie und ob bei der zweiten Variante die reflektierend angelegten Fähigkeiten berücksichtigt würden, wäre zu untersuchen.

Eine wissenschaftliche Forschungsgruppe um Benner entwickelte bildungstheoretische Kriterien, um zwischen affirmativen und reflektierenden Lernzielnormierungen zu unterscheiden. Diese Kriterien scheinen mir gut geeignet, an das Curriculum zur Ausbildung des Validationsanwenders angelegt zu werden, um es in Hinblick auf meine Fragestellung zu analysieren.

³ Für jeden dieser Begriffe gibt es reduzierende und überdehnende Fehlformen der menschlichen Praxis. Die reduzierende Fehlform der Leiblichkeit ist ein Körper, der nur mehr als Organismus wahrgenommen wird; die die Praxis überdehnende Fehlform ist der Körper als Maschine (vgl. BENNER 2005, S. 43).

1.2 Fragestellung

Welches Bildungskonzept wird in den Lernzielen der Ausbildung zum Validationsanwender impliziert? Geht es darum, sich die Inhalte der Ausbildung anzueignen, um sie im Sinne der Validationsmethode korrekt anzuwenden? Sind diese daher affirmativ angelegt oder geht es insgesamt um einen reflektierenden Gebrauch der Validation? Wird auf einsichtiges und verstehendes Lernen Wert gelegt oder sind vorgegebene Ansichten unhinterfragt zu übernehmen? Validation bedarf eines reflektierenden Umgangs. Die Fähigkeiten, über die ein Validationsanwender verfügen soll, bedingen Reflexion - daraus folgt, dass auch die Ausbildung reflektierend angelegt sein muss. Der Lehrplan der Ausbildung zum Validationsanwender stellt darum ein interessantes Beispiel dar für Lernziele, die reflektierend formuliert sein müssten. Die folgende Analyse hat das Ziel, dieser Annahme nachzugehen.

Daher lautet die Ausgangsfrage:

Sind die Formulierungen der Lernziele im Curriculum der Ausbildung zum Validationsanwender überwiegend affirmativ oder reflektierend gehalten?

Diese Frage eröffnet zumindest drei mögliche Antworten:

Lässt sich der reflektierende Aspekt in der Ausbildung wiederfinden, besteht die Möglichkeit, anhand dieser Lernziele das Ausbildungsziel zu erfüllen.

Sind die Lernziele überwiegend affirmativ angelegt, kann die Ausbildung nicht halten, was sie verspricht. Die Lernziele widersprechen dem Ziel der Ausbildung, für das sie formuliert wurden.

Eine dritte Antwort könnte dazwischen liegen und wäre je nach Gewichtung in die eine oder andere Richtung gesondert zu diskutieren.

1.3 Erkenntnis- und Forschungsinteresse

In ihrer Selbstdarstellung vermittelt die Validation einige Male den Eindruck eines starren, vielleicht sogar technischen Menschenbildes - das man mit „wenn x, dann y“ umschreiben könnte.

Ein Beispiel aus FEIL/KLERK-RUBIN 2005 (S. 17): „Wenn das Kurzzeitgedächtnis versagt, versuchen ältere Erwachsene ihr Leben wieder ins Gleichgewicht zu bringen, indem sie auf frühere Erinnerungen zurückgreifen.“

Auch der erste Blick auf die Lernziele im Curriculum könnte den Eindruck erwecken - es gehe überwiegend darum, die Theorie der Validation zu wissen und entsprechend anzuwenden.

Ein technisches Menschenbild sieht den Menschen als Maschine, die zu funktionieren hat. Das mag vielleicht gerade noch bei einer Ausbildung zu rein mechanischen Tätigkeiten, etwa am Fließband, zulässig und angemessen sein. Selbständiges Denken und Handeln würden nicht benötigt und wären im äußersten Falle vielleicht sogar unerwünscht.

Das „Menschliche“ des Menschen verliert m.E. in unserer industrialisierten Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Das „Funktionieren“ eines Menschen gerät immer mehr in den Mittelpunkt.

Auch die vorrangig funktionale Sicht des Menschen, wie sie manchen Ideologien eigen ist, kann ich nicht teilen.

Sobald Menschen mit Menschen einen seriösen zwischenmenschlichen Umgang pflegen, ist m.E. ein technisches Menschenbild ausgeschlossen.

Darum wäre eine Validationsausbildung, die lediglich darauf abzielt, reine „Anwender“ ihrer Validationstechniken auszubilden⁴, für mich nicht vorstellbar.

⁴ Siehe dazu die einleitende Anmerkung zum zweiten Kapitel.

Kommunikation und Dialog zwischen Menschen erfordern zwingend reflektierendes Denken, soziale Kompetenz, emotionale Zuwendung und kritische Distanz. Alle Techniken, die dazu dienen, Kommunikation zu fördern und zu erleichtern, können zweifellos hilfreich sein, sie können jedoch nie die erforderliche Reflexion im Tun und Handeln ersetzen.

Weil Validation zwischenmenschliche Interaktion ist, und weil für diese Fähigkeiten gefordert werden, die nur reflektierend und nicht affirmierend gelernt werden können, werde ich in dieser Arbeit der Frage nachgehen, ob die Lernziele dem Ausbildungsziel der Validation entsprechen, selbst wenn möglicherweise auch Spuren eines technischen Menschenbildes ausgemacht werden können.

Neben meinem persönlichen Forschungsinteresse, werde ich in dieser Arbeit auch der Frage nachgehen, was die Ergebnisse für die praktische Arbeit der Validation bzw. die Validationsausbildung bedeuten können.

Die Ausbildung zum Validationsanwender erfreut sich v.a. im Pflegebereich, in der Altenarbeit und bei Angehörigen Hochbetagter großer Beliebtheit. Die Validationsausbildung wird in Österreich als Zusatzausbildung offiziell anerkannt und hat damit einen bedeutenden Stellenwert in der Fortbildungslandschaft der Berufe im Altenbereich. Deshalb und wegen der steigenden Zahl der Absolventen der Validationsausbildung sehe ich es im Sinne einer Bestandsaufnahme als angebracht, die Ausbildung zum Validationsanwender zu untersuchen.

In meiner Arbeit möchte ich mich dem Lehrplan der Validationsausbildung und seinem implizierten Bildungskonzept widmen.

Kann das Ziel der Validationsausbildung erreicht werden? Laut BENNER, dessen bildungstheoretischer Ansatz meiner Arbeit zugrunde liegt⁵, können Bildungsziele nicht mit reiner Affirmation erreicht werden sondern sind einer gewissen

⁵ Siehe dazu Kapitel 1.5.

Reflexivität verpflichtet.

Mit Hilfe der Analyse der Lernziele möchte ich feststellen, ob diese so formuliert sind, dass ein Erreichen des Ausbildungszieles überhaupt möglich ist.

1.4 Stand der Forschung und Quellenlage

Zu BENNERS Verständnis von Bildung und Erziehung liegt viel Literatur vor, und bis in jüngster Zeit erscheinen Publikationen, die sich mit affirmativer und reflektierender Bildungs- und Erziehungstheorie beschäftigen oder daran anschließen.

Bei den Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen, die in meiner Arbeit Anwendung finden werden, beziehe ich mich auf Aufsätze⁶, die vorwiegend von der Forschungsgruppe „Bildungstheorie und Unterricht“ publiziert wurden, die die Kriterientafel erarbeitet und auch bereits an mehreren Lehrplananalysen erprobt hat⁷.

Es liegen auch zwei Dissertationen⁸ von Mitgliedern der ehemaligen Forschungsgruppe vor, in denen Lehrplananalysen mit den erarbeiteten Kriterien durchgeführt wurden.

Henning SCHLUß zum Beispiel forschte zur Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern nach dem Fall der deutschen Mauer mit der Fragestellung, ob die Lehrpläne nach der Wende weniger affirmativ formuliert waren als davor.

In diesen Hochschulschriften, aber auch in anderen Untersuchungen haben sich die Kriterien bereits in der Analyse von Lehrplänen bewährt und als hilfreiche Unterstützung für die Entwicklung von Curricula erwiesen. Außerdem sind sie in der Lehrerbildung und -weiterbildung einsetzbar (vgl. Schluß 2000, S. 7).

⁶ Z.B.: BENNER/SLADEK (1995), BENNER et al. (1997), BENNER et al. (1999).

⁷ Z.B.: BENNER et. al. (1996), FISCHER (1999).

⁸ FISCHER (2004), SCHLUß (2003).

Zur Validation nach FEIL wurde in den vergangenen Jahren sehr viel veröffentlicht. Im Gegensatz dazu erbrachte meine Recherche nach Schriften oder Untersuchungen zum Thema Validationsausbildung bislang kein Ergebnis⁹. Auch beim Validation Training Institute ist keine diesbezügliche Arbeit bekannt.

Für die konkrete Analyse der Validationsausbildung steht mir ein unveröffentlichtes Curriculum für die Ausbildung zum Teacher zur Verfügung.

1.5 Theoretische Position

BENNER beschäftigt sich im Rahmen seiner Allgemeine Pädagogik mit affirmativen und reflektierenden Bildungs- und Erziehungskonzepten: Was macht affirmative Konzepte aus, was sind Merkmale reflektierender? Welche Ziele werden jeweils auf welche Art und Weise verfolgt? Woran kann man im pädagogischen Handeln erkennen, um welches Konzept es sich handelt bzw. wie kann man feststellen, ob ein Konzept, das z.B. vorgibt, reflektierend zu sein, dies auch tatsächlich ist?

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungstheorie und Unterricht“ arbeitete eine Gruppe Wissenschaftler an der Frage, ob man anhand von Lehrplänen aufzeigen kann, welches Bildungskonzept tradiert wird. Das Ergebnis war die Entwicklung innerpädagogischer Kriterien, mithilfe derer Lernzielnormierungen in Lehrplänen in affirmative und reflektierende unterschieden werden können.

Worin sich affirmative und reflektierende Bildungs- und Erziehungskonzepte unterscheiden, werde ich im Folgenden kurz darstellen.

Die Vertreter einer affirmativen Theorie gehen davon aus, dass jede neue Generation in einer geschichtlich gewachsenen gesellschaftlichen Wirklichkeit erzogen wird, welche vorerst einmal anerkannt und gekannt werden muss, bevor

⁹ Auch die European Managerin für Validation, Vicky de KLERK-RUBIN, weiß von keiner einschlägigen Arbeit oder Forschung in diese Richtung.

an diesen vorgelebten Systemen Kritik geübt werden kann. Erst in einem weiteren Schritt sei es dann möglich, auf Argumente begründete Fragen zu stellen und Änderungsvorschläge zu entwickeln.

Ein reflektierendes Bildungskonzept hingegen unterstützt einsichtiges Lernen und geht davon aus, dass dies niemals durch bloße Bejahung geschehen kann. Durch Bejahung kann keine zu lernende Positivität erkannt werden, sondern nur durch Aneignung von zunächst Fremdem und Unbekanntem. Bejaht werden kann nur bereits Bekanntes und natürlich auch Erkanntes.

Affirmative Erziehung versucht das „Fühlen, Denken und Wollen“ (BENNER et. al 1997, S. 304) Lernender zu indoktrinieren. Unterrichtsziel ist die Affirmation und Befolgung von „Werthaltungen, Überzeugungen, Urteilsmustern und Verhaltensweisen“ (ebd.).

Reflektierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen setzen nicht auf Manipulation, sondern auf ein „Selber-Denken, Selber-Urteilen und Selber-Handeln. Sie versuchen die Lernenden in einen nachdenklichen, reflektierenden und problematisierenden Umgang mit theoretischen und praktischen Fragen der Welterkenntnis und Lebensführung einzuführen und einzuüben“ (ebd.). Sie haben nicht das Übernehmen von Positivitäten zum Inhalt bzw. das bloße In-Frage-Stellen derselben, sondern es wird nach dem gefragt, was als Positivität tradiert wird (vgl. BENNER 1982., S. 59). Der Unterricht übt und führt „in einen nachdenklichen, reflektierenden und problematisierenden Umgang mit theoretischen und praktischen Fragen der Welterkenntnis und Lebensführung“ (GATZEMANN 2003, S. 210) ein, er ist der Bildung von Urteilskraft verpflichtet. Eine nicht-affirmative Erziehungspraxis versteht unter pädagogischem Handeln die Vorbereitung und Ermöglichung von Lernen (vgl. BENNER 1982, S. 55) indem sie auf Lernprozesse einwirkt und die Anforderungen so bemisst, dass sie Aufforderungen zur Selbsttätigkeit sind (vgl. BENNER 2005, S. 145 f.). Die

Selbsttätigkeit ist Voraussetzung dafür, dass sich die zukünftige Bestimmung¹⁰ eines Menschen nicht zwangsläufig aus seiner Sozialisation ergibt, sondern reflektierend wahrgenommen werden kann. Die Voraussetzung für Bildung ist die Annahme der Lernfähigkeit eines Menschen und nicht eine festgelegte Bestimmung (vgl. BENNER 1988, S. 154). Unter Bildung versteht BENNER einen reflektierenden Umgang mit den Positivitäten der Wirklichkeit, „das heißt unter Verzicht auf fundamentalistische Normgeber und Sinnspender umgehen können“ (1996, S. 35). Leben bedeutet nicht, die Suche nach Positivitäten in den Mittelpunkt zu stellen oder unhinterfragt solche anzuerkennen.

Affirmative Erziehung kommt durch die bloße Übernahme vordefinierter Antworten ohne Bildungstheorie aus, denn die Frage nach den fundamentalen Aufgaben menschlicher Praxis kann nur tradieren, wer einen Begriff von dieser Frage hat (BENNER 1982, S. 71).

Die zwei Bildungskonzepte unterscheiden sich nicht aufgrund des Ergebnisses des Aneignungsprozesses, sondern durch den Prozess der Aneignung selbst (vgl. SCHLUß 2003, S. 46). Zwischen den beiden Bildungskonzepten kann also nicht durch bloße Aufteilung in bejahende und verneinende Aussagen unterschieden werden, sondern nur reflektierend.

Auf dieser Basis gehe ich in meiner Untersuchung der Frage nach, welchem der beiden beschriebenen Konzepte die Validationsausbildung verpflichtet ist. Was für ein Bildungsziel wird allein mit der Formulierung der Lernziele impliziert? Ist das Ziel der Ausbildung eine bloße Übernahme der theoretischen Annahmen und ein unreflektiertes Aneignen und korrektes Ausüben der Validationstechniken? Oder wird die Theorie unter verschiedenen Blickwinkeln, z.B. ihrem

¹⁰ Zur Bestimmung eines Menschen führt BENNER noch näher aus: „Nach der Bestimmung des Menschen kann angemessen nur gefragt werden, wenn nach der Selbstbestimmung des Menschen gefragt wird, nach der Bestimmung von etwas nämlich, das sich selbst bestimmen muss und kann und das insofern nicht etwas bestimmtes oder bestimmbares, sondern etwas werdendes ist“ (1988, S. 153).

Entstehungszusammenhang oder der Übernahme von Begriffen aus anderen Theorien, beleuchtet und problematisiert? Werden die Techniken verantwortungsbewusst und reflektierend geübt, in Bezug auf die Theorie geprüft und auch im Gebrauch reflektierend angewendet? Aufgrund der reflektierenden Fähigkeiten, die ein Validationsanwender erfüllen soll, müsste die Ausbildung jedenfalls reflektierend angelegt sein. Ob dies der Fall ist, gilt es hier zu überprüfen.

1.6 Zielsetzung

Die Ausbildung zum Validationsanwender entwickelt sich analog zur Validation selbst seit ihrer Entstehung kontinuierlich weiter. Anregungen für Änderungen oder Verbesserungen in der Ausbildung kommen überwiegend von Lehrenden sowie von Ausbildungsteilnehmern, die in den Ausbildungsprozess eingebunden sind und somit eine „innere“ Sicht auf die Problematik haben.

Ich selbst nähere mich nun diesem Thema von „außen“, mit dem Ziel, die Ausbildung zur Validation zu untersuchen, was bis dato überraschenderweise noch nicht geschehen ist. Vielleicht vermag diese Arbeit Anstöße zur Reflexion der Ausbildung zum Validationsanwender zu liefern.

1.7 Methodisches Vorgehen

Auf Grundlage der von der Forschungsgruppe „Bildungstheorie und Unterricht“ entwickelten Kriterientafel zur Unterscheidung von affirmativen und nicht-affirmativen Bildungskonzepten werde ich das mir vorliegende Curriculum kriteriengeleitet analysieren.

Die Kriterien bieten Unterstützung bei der Interpretation von Lehrplänen hinsichtlich ihrer affirmativen bzw. reflektierenden Ausrichtung ihrer Lernziele.

Die Kriterientafel zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen

- I Bildungstheoretische, analytische und antimonopolistische Kritiken an Bildungsidealen
 - (1) reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal
 - (2) offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen
 - (3) nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung
- II Notwendige Differenzierungen und Vermittlungsprobleme
 - (4) Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung
 - (5) Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen
 - (6) Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme
- III Probleme der Unverdrängbarkeit des Umgangs, der unvermittelten Unmittelbarkeit, der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt Verhältnisse und ihrer Kritiken
 - (7) Differenzierung versus Gleichsetzung von wissenschaftlichem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt
 - (8) Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung
 - (9) nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse und den in 1 - 8 genannten Unterscheidungen/Kritiken

(BENNER 1999, S. 66)

Anhand dieser Kriterien, die ich im Analyseteil dieser Arbeit näher erläutere, werde ich die Lernziele von Level 1 bis 4, die im Curriculum für die Lehrerbildung der Validation nach FEIL enthalten sind, dahingehend analysieren, ob in den dort genannten Lernzielen normative oder reflektierende Bildungsvorstellungen vorherrschen.

Methodisch gehe ich folgendermaßen vor, dass ich ein Kriterium nach dem anderen über den Lehrplan einer Ausbildungsstufe lege und anhand von Musterziten diskutieren werde.

2 VALIDATION

In diesem Kapitel wird die Validation¹¹ nach FEIL kurz dargestellt: ihr Selbstverständnis, die Organisationsebenen und der Aufbau der Ausbildung. Meine Information über Validation beziehe ich vorwiegend aus der Primärliteratur von FEIL und KLERK-RUBIN, sowie aus persönlichen Gesprächen mit geprüften Workern und Lehrern

Zur Terminologie: Für Personen, die mit Validation arbeiten (englisch: *validation practitioner*), wird auf Deutsch die Bezeichnung (*Validations-*) *Anwender* gebraucht. Es gibt vier Ausbildungsstufen in der Ausbildung zur Validation. Ein Absolvent des ersten Levels (englisch: *worker*) wird im Deutschen ebenfalls als *Validationsanwender* bezeichnet. Zur Vermeidung von Verwechslungen bediene ich mich der englischen Terminologie für die Ausbildungsstufen (*Worker, Group Leader, Teacher, Master*) und bezeichne mit *Anwender* bzw. *Validationsanwender* allgemein jene Personen, die Validation ausüben, unabhängig vom Ausbildungsgrad.

Der Begriff *Anwender* erscheint unabhängig von der soeben beschriebenen Problematik als nicht besonders glücklich gewählt. Etwas anzuwenden impliziert nicht unbedingt eine reflektierende Herangehensweise, sondern kann sehr technisch verstanden werden. Für die Validation könnte der Begriff des Anwenders so verstanden werden, dass die vorgegebenen Techniken nach einem bestimmten Schema angewendet würden, unabhängig von Klient oder Validationsanwender, deren Verfassungen und Vorgeschichten etc.

¹¹ Das Wort Validation hat Naomi FEIL für die Bedeutung der Wertschätzung gewählt, abgeleitet vom lateinischen Wort *valere*, das *wert sein* bedeutet.

Der Begriff der Validation wird ebenso seit vielen Jahren in der Psychotherapie verwendet und bedeutet auch dort die Anerkennung der Gefühle einer Person, anstatt sie zu übergehen oder ihr streitig zu machen.

Ein solches Verständnis von Validation würde FEIL wohl entschieden ablehnen, da es einer Methode, die sich selber als einfühlsam und flexibel versteht, widerspräche.

2.1 Einführung in die Validation

Naomi FEIL, eine Amerikanerin mit deutschen Wurzeln, entwickelte ab den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Methode der Validation. Seit den 1980er Jahren werden Ausbildungsgänge mit Abschlusszertifikaten und Informationskurse angeboten (vgl. KLERK-RUBIN 2006b, S. 11).

Das erste Buch über Validation wurde im Jahr 1983 veröffentlicht und mit der Weiterentwicklung der Validationsmethode erschienen und erscheinen immer wieder überarbeitete Neuauflagen und weitere Bücher.

In Österreich ist die Ausbildung als Weiterbildung nach § 64 des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes anerkannt. So sind Angehörige der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe nach Absolvierung (z.B.) des ersten Levels berechtigt, die Zusatzbezeichnung „Validation nach Naomi Feil ® Level 1“ zu führen.

In den Anfängen wurde die Validation als eine Therapieform bezeichnet, was allerdings in Europa im Gegensatz zu Amerika aufgrund eines strengeren und engeren Therapieverständnisses¹² auf Widerstand stieß. Gegenwärtig wird Validation als eine *Methode* beschrieben (vgl. z.B. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 15 oder KLERK-RUBIN 2006b, S. 9)¹³.

Unter Validation nach FEIL versteht man eine verbale und nonverbale Kommunikationsform zur Unterstützung hochbetagter Menschen mit Demenz bei

¹² Was in Österreich Therapie genannt werden darf, ist im österreichischen Psychotherapiegesetz genau geregelt.

¹³ Der Therapiebegriff für Validation wird aber dennoch gelegentlich verwendet - z.B. in FEIL 2000, S. 42.

der Erfüllung ihrer letzten Lebensaufgabe, nach Möglichkeit *in Frieden mit sich selbst zu sterben* (vgl. FEIL 2000, S. 48), durch Einfühlung und Respekt.

„Validation versteht sich als ein Prozess, durch den verwirrte, sehr alte Menschen verbal und nonverbal kommunizieren können, egal was sie gerade auf dem Herzen haben oder wo sie in Gedanken sind.“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 53). Der Validationsanwender begleitet den Klienten bei der Aufarbeitung unerledigter Lebensthemen und unterstützt dessen Selbstwertgefühl durch seine Wertschätzung (vgl. KLERK-RUBIN 2006a, S. 35).

Validation hilft bei der Einschätzung eines Verhaltenstypus von verwirrten alten Menschen und bietet „einfache, praktische Techniken“ (FEIL 2000, S. 42) an, die helfen, die „Würde der alten Menschen“ wiederherzustellen und zu verhindern, dass sie in das Stadium des Vegetierens absinken. (Bei dieser Formulierung drängt sich die Frage auf, warum davon ausgegangen wird, dass alte Menschen keine Würde haben? Wer spricht ihnen die Würde ab?)

Validation versteht sich als eine Kombination dreier Komponenten:

- * einer grundlegenden, einfühlsamen Einstellung
- * einer Entwicklungstheorie für alte, mangelhaft oder unglücklich orientierte und desorientierte Menschen und
- * einer spezifischen Technik, die bei der Wiedererlangung der Würde hilfreich sein soll (vgl. ebd. und KLERK-RUBIN 2006b, S. 9).

Ihre Motivation zur Entwicklung der Validationsmethode beschreibt FEIL folgendermaßen: "Ich gab das Ziel der Orientierung auf die Realität auf, als ich bemerkte, dass die Gruppenmitglieder sich immer dann zurückzogen oder zunehmend feindselig wurden, wenn ich sie mit der unerträglichen Realität der Gegenwart zu konfrontieren versuchte" (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 13). Validation orientiert demnach die sehr alten verwirrten Menschen nicht an der Realität, sondern versucht, sich in deren Realität hineinzudenken und deren momentane Befindlichkeiten und Emotionen aktiv anzuerkennen und für gültig zu erklären.

Validation geht von der Annahme aus, dass jedes Verhalten eine Ursache hat und stützt sich auf eine eigenständige Entwicklungstheorie für alte, mangelhaft bzw. unglücklich orientierte und desorientierte Menschen, die FEIL als Kompilation verschiedener Theorien formuliert hat. Verständnis und Akzeptanz des Verhaltens verwirrter, sehr alter Menschen, seien Voraussetzung für gelungene Validation (vgl. FEIL 2000, S. 44 und FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 15).

Es wird immer wieder ausdrücklich betont, dass in der Arbeit mit desorientierten alten Menschen Validation nur eine Möglichkeiten neben anderen darstellt (vgl. KLERK-RUBIN 2006a, S. 24) und dass sie flexibel gestaltet werden kann je nach Art und Vorlieben des alten Menschen und des Validationsanwenders.

2.1.1 Theoretische Annahmen und Grundlagen

FEIL entwickelte Validation primär aus ihrer praktischen Arbeit mit desorientierten hochbetagten Menschen und suchte erst sekundär nach einem theoretischen Fundament. Dieses fand sie in der behavioristischen, analytischen und der humanistischen Psychologie.

In FEIL/KLERK-RUBIN 2005 (S. 16 f.) werden Kernaussagen der Theorien von FREUD, JUNG, ERIKSON, ZUCKERMAN, PENFIELD, SCHETTLER, BOYD, VERWOERDT, ROGERS und PIAGET verwendet, um damit die Validationsprinzipien zu begründen.

Von besonderer Bedeutung für die Validation sind die Überlegungen zu Verwendung und Bedeutung von *Symbolen* von FREUD und JUNG. FEIL geht davon aus, dass mangelhaft orientierte und desorientierte sehr alte Menschen sowohl in der verbalen als auch in der nonverbalen Kommunikation häufig Symbole verwenden: „etwas oder jemand in der Gegenwart“ repräsentiert „etwas oder jemanden mit emotionaler Bedeutung aus der Vergangenheit“ (SRAMEK/KLERK-RUBIN 2001, S. 97). Ziel der Validation ist nicht unbedingt, diese Symbole zu analysieren oder zu verstehen, aber es kann sehr hilfreich für gelungene

Kommunikation im Sinne der Validation sein, wenn der Validationsanwender weiß oder ahnt, für welches Ding, Person, Konzept oder Gefühl das Symbol steht (ebd.).

Eine weitere wichtige Grundlage der Validation bildet das Modell der Lebensstadien nach ERIKSON: Jede Lebensphase habe eine spezifische Aufgabe, der sich jeder Mensch zu stellen hat.

Die neun Lebensstadien und Aufgaben nach ERIKSON hat FEIL erweitert und ergänzt durch eine letzte Lebensaufgabe - „in Frieden sterben“ (KLERK-RUBIN 2006a, S. 12): Menschen, die eine Aufgabe in ihrem Leben ignoriert oder unbefriedigend bewältigt haben, und denen es im sehr hohen Alter nicht gelingt, diese aufzuarbeiten und abzuschließen, ziehen sich in sich selbst zurück. Dieser Rückzug kann sich in mangelhafter Orientierung oder im extremen Fall im Vegetieren ausdrücken.

Das sehr hohe Alter desorientierter Personen teilt FEIL in vier Phasen ein, die durch physische und psychische Charakteristika bestimmt sind. Jede Phase entspricht einem weiteren Rückzug aus der Realität, einer langsamen physischen Regression (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 64 und 134 f.):

Phase I: mangelhafte / unglückliche Orientierung – teilweise orientiert, aber unglücklich

Phase II: zeitverwirrt – Verlust der kognitiven Fähigkeiten und der Orientierung in der Zeit (Uhrzeit)

Phase III: sich wiederholende Bewegungen – sie ersetzen die Sprache

Phase IV: vegetieren – totaler Rückzug nach innen, Vor-sich-Hindämmern (lebende Tote)

Manche Personen wechseln innerhalb weniger Minuten von einer Phase zur nächsten, im Allgemeinen befinden sie sich aber die meiste Zeit in ein und

derselben.

Je nach Phase, in der sich der sehr alte Mensch gerade befindet, werden verschiedene Anwendungstechniken unterschieden, um optimal auf die Person eingehen zu können. Nicht alle Techniken und Kommunikationsmethoden können in allen Phasen mit dem gleichen Erfolg angewandt werden.

Unabhängig von der Phase gibt es elf Validationsprinzipien, über die FEIL sagt: „Validationsprinzipien beeinflussen unser Handeln direkt. Daher können wir durch diese Prinzipien alle unsere Handlungen rechtfertigen. Sie sind die konkreten Ausführungen der theoretischen Annahmen“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 17 f.).

Die Aussage über die Prinzipien wirkt indoktrinär¹⁴ und dogmatisch und erweckt den Eindruck eines normativ gesetzten Inhalts, den es zu affirmieren gilt. Können Validationsanwender wirklich alle ihre Validationshandlungen mit diesen Prinzipien rechtfertigen? Damit würde ihnen im Weiteren auch ein Stück Verantwortung über ihr eigenes Handeln abgenommen und der Validationsanwender verstärkt als *Anwender* gesehen. Dieser Umstand wird im dritten Kapitel dieser Arbeit noch einmal beleuchtet werden.

2.1.2 Zielgruppe der Validation

Die Zielgruppe, für die Naomi FEIL die Validation entwickelt hat, ist folgendermaßen beschrieben: Personen ab achtzig Jahren, die an spät einsetzender Demenz vom Typus Alzheimer leiden und in ihrem Leben keine psychiatrische Erkrankung hatten (vgl. KLERK-RUBIN 2006b, S. 20 f.). Die Methode wurde ausdrücklich nicht für orientierte, für geistig behinderte, geistesranke, traumatisierte oder nicht sehr alte Menschen entwickelt (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN

¹⁴ SCHLUß 2007 (S. 10) bezeichnet Indoktrination als Ergebnis gelungener indoktrinärer Bemühungen.

2005, S. 41).

Diese Definitionen werden im Kursmaterial durch nähere Angaben über die Gründe der Desorientierung ergänzt, bei denen eine validierende Unterstützung in Frage kommt: Desorientierung, die nicht aufgrund einer körperlichen Erkrankung entstanden ist (z.B.: Morbus Parkinson, früh beginnende Demenz vom Typus Alzheimer, Dehydration, etc.), sondern als Folge der spät beginnenden Demenz vom Typus Alzheimer. Diese Personen nennt FEIL die „desorientierten sehr alten Menschen“¹⁵ und führt aus, dass die Desorientierung eine Reaktion auf die körperlichen Einbußen sei kombiniert mit der Unfähigkeit, die körperlichen, psychologischen und sozialen Verluste des Alters, und ggf. unaufgearbeitete verdrängte Verluste aus dem Lebenslauf zu bewältigen (vgl. ebd. S. 47).

2.1.3 Ziele der Validation

Als Ziele von Validation werden von KLERK-RUBIN (2006b, S. 10) eine nicht näher ausgeführte „Linderung“ für die alten Menschen genannt, und - wie bereits erwähnt - die Achtung ihrer Menschenwürde. (Hier nochmals der Hinweis, dass an keiner Stelle begründet wird, warum ein alter Mensch keine Würde hätte, sodass man ihm diese zurückgeben müsste.) Außerdem ver helfe Validation dem alten Menschen zu weniger Stress, wobei offen bleibt, unter welcher Art von Stress der alte Mensch allgemein leidet bzw. welche Art von Stress Validation in welcher Art zu verringern vermag.

Das Ziel der Validation, dem alten verwirrten Menschen das Gefühl von Wertschätzung und Achtung entgegenzubringen, ist sehr allgemein und vage formuliert.

Welchem Menschen kommt weniger Stress und das Gefühl, geschätzt zu werden, nicht zugute und warum bedarf es gerade der Validation, diese Ziele zu

¹⁵ Zur näheren Auseinandersetzung mit der für den medizinischen und pflegerischen Sprachgebrauch eher ungewöhnlichen Terminologie *Desorientierung* und *sehr alte Menschen* siehe KLERK-RUBIN (2004).

erreichen?

Validation soll weiters dem Gefühl des Alleinseins entgegenwirken (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 53) und gleichzeitig bei der Erfüllung der letzten Lebensaufgabe helfen. Diese Vorgaben seien mit vertrauensvollem Zuhören und dem Respektieren der Gefühle des sehr alten Menschen erfüllbar (vgl. ebd., S. 49). So bleibe eine Verbundenheit an Stelle eines Rückzugs in sich selbst, weil sich der Hochbetagte verstanden fühle (vgl. KLERK-RUBIN 2006b, S. 10).

Bei FEIL/KLERK-RUBIN (2005, S. 15 f.) werden außerdem einige „Langzeitziele“ von Validation aufgelistet, wobei manche dieser Ziele vielleicht eher als mögliche positive Nebeneffekte gesehen werden könnten, denn als explizite, teilweise sehr hoch gegriffene Ziele der Validation.

Einige Beispiele:

* Validation trage dazu bei, dass ältere Personen möglichst lange in ihren eigenen Wohnungen verbleiben können. - Wie will das Validation bewerkstelligen? Wie ist die kausale Begründungslinie von der Ermöglichung längeren Wohnens in der eigenen Wohnung aufgrund erfolgreicher Validation, die sich als Kommunikationsmethode versteht? Schlussfolgerungen dieser Art werden nirgendwo näher erläutert.

* Wiederherstellen des Selbstwertgefühls - Weshalb muss das Selbstwertgefühl wiederhergestellt werden. Provokant könnte man fragen, ob man denn nicht auch ohne Selbstwertgefühl sterben könnte? Weshalb hat ein sehr alter desorientierter Mensch kein Selbstwertgefühl mehr? Vielleicht hatte er es niemals? Woher weiß ich, dass der Mensch kein Selbstwertgefühl mehr hat? Wie kann ich das feststellen?

Viele solcher Fragen lassen sich aufgrund dieser Darstellung der Ziele für die alten Menschen.

Validation bringe außerdem Vorteile für das Pflegepersonal. Durch mehr Verständnis gegenüber den sehr alten Menschen könne Frustration im Arbeitsalltag vermindert und sogar Burnout-Gefühle verhindert werden. Auch Freude an der Kommunikation sei entfachbar. Insgesamt könne damit die Zufriedenheit durch bzw. mit der Arbeit erhöht werden (vgl. FEIL 2000, S. 116).

Ähnlich werden auch die Vorteile für pflegende Familien angegeben. Zu einem leichteren Umgang mit den verwirrten Angehörigen und einer dadurch erhöhten Besuchsfrequenz (Ein gewagter Kausalkonnex!), wird hier allerdings noch weiterer Nutzen angeführt: Pflegende Familienangehörige begännen, ihre eigenen Kinder besser zu verstehen, mehr Bewusstsein ihrer selbst zu entwickeln und ihre eigenen Reaktionen auf das Altern zu untersuchen (vgl. ebd., S. 117 f.).

Wie bei den Zielen irritieren auch bei den genannten Vorteilen für die Pflegenden und Verwandten die sehr hoch gesteckten Erwartungen und vor allem die Formulierungen, die nicht die Möglichkeit eines Effektes beschreiben, sondern wie ein zwangsläufig eintretender Sachverhalt dargestellt werden (sie fühlen sich weniger frustriert, sie können sich besser verständigen, sie fühlen sich erleichtert, sie fangen an, zu verstehen, sie besuchen öfter, etc.) (ebd.).

Für widersprüchlich halte ich folgende Zielformulierung von KLERK-RUBIN: „Es ist nicht Ziel der Validation, den Zustand sehr alter desorientierter Menschen zu verbessern, vielmehr geht es darum, dass wir, die Pflegenden, uns verändern und uns in die persönliche Realität unseres Gegenübers einfühlen“ (2006b, S. 9). An anderer Stelle sind jedoch sowohl psychische als auch körperliche Ziele angeführt, die, für den Fall dass sie erreicht werden, sehr wohl den „Zustand“ der Hochbetagten verbessern, wie z.B. „Reduktion von Streß“, „Verbesserung des Gehvermögens und des körperlichen Wohlbefindens“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 15 f.). Der zitierte Satz möchte m.E. ausdrücken, dass Validation keine

Änderung des alten Menschen zum Ziel habe (z.B. er muss jetzt wieder besser gehen können), sondern den Zugang zu und das Verständnis für sehr alte verwirrte Menschen ändern will, in Folge dessen dann möglicherweise auch bei jenen eine (positive) Änderung eintrete.

Die Schlüssigkeit mancher Begründungen, warum alte Menschen dies oder jenes tun, nicht tun oder wollen bzw. warum Validation bestimmte Veränderungen herbeiführt, ist m.E. nicht immer deutlich.

2.1.4 Arbeitsweise der Validation

Die Validation arbeitet anhand von elf Validationsprinzipien, die auf Grundlage der theoretischen Annahmen formuliert wurden. FEIL entwickelte Validationstechniken, die einfach zu erlernen sind und innerhalb eines typischen Tagesablaufs leicht durchgeführt werden können. Mit deren Hilfe könne jeder Validation anwenden, der in der Lage sei, desorientierte alte Leute zu akzeptieren und sich einzufühlen (vgl. FEIL 2000, S. 48). Zu den Techniken sagt FEIL, dass sie nicht viel Zeit bräuchten, „but they take energy“ (MCNALLY BENSING 1993). „Für eine wirkungsvolle Ausübung von Validation“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 48) sind aber v.a. die Haltungen und Eigenschaften der Validationsanwender erforderlich, die FEIL ausführlich beschreibt¹⁶. „Die Techniken sind Nebensache“ (ebd.).

Die Techniken sind auf die vier Stadien der Aufarbeitungsphase, die einen Teil von FEILs Theorie bilden, abgestimmt. Einige können in allen Stadien durchgeführt werden, andere sind nur für bestimmte Phasen der Aufarbeitung geeignet (vgl. FEIL 2000, S. 49).

Es gibt vierzehn Techniken, wie z.B. „Wiederholen“, „Setzen Sie unbestimmte Fürwörter ein, die mehrere Lösungen zulassen“, „Berühren“, etc. Welche

¹⁶ Siehe Kapitel 2.1.6.

Techniken für welche Phasen geeignet sind beschreibt FEIL ausführlich in FEIL/KLERK-RUBIN 2005 (S. 84 ff.).

Validation kann als *Einzelvalidation* oder *Gruppenvalidation* stattfinden. Für die Gruppenvalidation werden die Teilnehmer sorgfältig ausgewählt, da nicht jede Person, für die Validation hilfreich sein kann, für die Teilnahme an einer Validationsgruppe geeignet ist.

2.1.5 Das Bild des sehr alten desorientierten Menschen

In FEIL/KLERK-RUBIN (2005, S. 39) werden desorientierte sehr alte Menschen anhand folgender Kriterien beschrieben: Sie verfügen über kein flexibles Verhaltensrepertoire, halten an überholten Rollen fest, müssen mit unbewältigten Gefühlen ringen, ziehen sich aus der Gegenwart zurück, um überleben zu können, weisen signifikante kognitive Leistungseinbußen auf und sind nicht mehr zu intellektueller Einsicht fähig.

Als Ziele werden ihnen zugeschrieben: sich aus der schmerzhaften Gegenwart des Nichtgebrauchtwerdens zurückzuziehen, Angenehmes aus der Vergangenheit wiederzuerleben, Langeweile durch Stimulieren sinnlicher Erinnerungen zu lindern und unbewältigte Konflikte durch Ausdrücken der Gefühle zu lösen (vgl. ebd. S. 49).

Ein Validationsanwender weiß, dass sehr alte desorientierte Menschen die kognitive Fähigkeit der Einsicht verloren haben. Sie können sich ihren Gefühlen nicht mehr stellen oder sie kontrollieren, sondern besitzen „die Weisheit, Gefühle frei zu äußern, um sie zu bewältigen“ (ebd. S. 61).

Die Validationstheorie sieht die Desorientierung als Folge der Unfähigkeit einer Person, mit den altersbedingt zunehmenden Ausfällen und Einbußen umgehen zu können. Das führt zu Isolierung und Rückzug. Da diese Menschen mit der Gegenwart nicht mehr zurecht kommen, ziehen sie sich in die Vergangenheit zurück, die bedeutungsvoller und tröstlicher ist (vgl. KLERK-RUBIN 2006b, S. 21).

Dies sei eine „Methode des Überlebens“ und eine Möglichkeit, die „Schläge des Alterns“ zu mildern (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 48).

Solche Formulierungen wirken apodiktisch. So, als wisse Validation genau, wie sich sehr alte verwirrte Menschen verhalten und wie und was sie denken und im Weiteren dazu veranlasst, sich genau so, wie beschrieben, zu verhalten.

Kann das wirklich so allgemein gültig behauptet werden?

2.1.6 Das Bild des (idealen) Validationsanwenders

Die Aufgabe eines Validationsanwenders liegt laut FEIL darin, dem sehr alten desorientierten Menschen bei der Erfüllung der letzten Lebensaufgabe zu helfen. Er braucht dazu einen vertrauensvollen Zuhörer, der seine Gefühle respektiert, für wahr nimmt und bestätigt und ihn auf den Wegen der Vergangenheit begleitet (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 49 und S. 52). Das setze für FEIL für den Anwender Empathie und Vorurteilsfreiheit voraus (vgl. FEIL 2000, S. 247).

Der Validationsanwender stimmt sich in den Rhythmus des Klienten ein, fängt dessen verbale und nonverbale Signale auf, kleidet die „Gefühle in Worte, bestätigt sie und gibt dem Menschen seine Würde zurück“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 50 f.)

Ein Validationsanwender ist immer ehrlich und verstellt sich nicht. Er erzwingt keine Gefühle, macht sich nie über diese lustig oder verkleinert sie durch Ablenkung oder Umlenkung. Er ist sich dessen bewusst, dass er Gefühle nicht erlauben oder verbieten kann (vgl. ebd., S. 61 f.). Sehr alte verwirrte Menschen erkennen Verstellung und würden dem Anwender nicht mehr vertrauen, falls dieser sie anlöse. Seiner eigenen Realität sicher, geht der Anwender neben dem sehr alten desorientierten Menschen her, läuft ihm nicht voraus, aber auch nicht herablassend hinterdrein (vgl. ebd., S. 49). Die in den Validationsbüchern viel zitierte Empathie ist der Schlüssel, um „in den Schuhen des anderen zu gehen“ (KLERK-RUBIN 2006a, S. 38), um die Welt im Augenblick so nachempfinden zu

können wie der Klient. Der Anwender stellt die eigenen Gefühle, Urteile und Erwartungen zurück, um die vielfältigen Beweggründe hinter der Verwirrtheit von sehr alten Menschen zu begreifen (vgl. FEIL 2000, S. 48).

Ein Validationsanwender hat nicht die Rolle eines Elternteils, und darf alte Menschen nicht wie Kinder behandeln. Autoritäre Worte wie *sollen* oder *müssen* meidet er, ebenso Bestrafung oder Anmaßung (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 50). In jedem Fall sollte der Validationsanwender zentriert sein, die Körpersprache beobachten, mit Energie zuhören, den Wahrheitsgehalt von Dingen nicht anzweifeln, nicht urteilen und sich der physischen und psychischen Privatsphäre jeder Person bewusst sein (vgl. ebd. S. 83 f.). Für Menschen, die nur auf verbaler, intellektueller Ebene zu kommunizieren imstande sind, ist es nicht möglich, die Validationstechniken einfühlsam anzuwenden (vgl. ebd. S. 51).

Immer wieder wird betont, dass Validation von fast jedem anwendbar sei, der für sehr alte, desorientierte Personen sorgt, diese akzeptieren und sich in sie einfühlen kann und will (vgl. FEIL 2000, S. 48 und S. 247). Andererseits wirken manche Forderungen an einen Validationsanwender übertrieben idealisiert und sogar FEIL selbst schreibt, dass ein „idealer“ Validationsanwender jemand sei, „der nach Erikson Erwachsenen-Intimität erlangt hat, Identität besitzt, sich von der elterlichen Autorität abgenabelt hat und sich ohne die Furcht, abgelehnt zu werden, ausdrücken kann (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 51). Ein Anwender sei ein „Übermensch für 3 bis 10 Minuten“, da er Empathie aufbringt und die Gefühle des sehr alten desorientierten Menschen als echt achtet, ohne zu wissen, warum sich dieser so verhält (ebd.). Er ist für seine Gefühle verantwortlich, auch wenn diese unbequem sind, kann spontane, tiefe Gefühle der sehr alten Menschen akzeptieren und sie mit Empathie spiegeln (vgl. ebd.).

Einerseits wird gesagt, dass so gut wie jeder als Validationsanwender geeignet sei. Andererseits sind manche Forderungen und Erwartung derart überhöht, dass

diese vielleicht nicht einmal ein guter Psychotherapeut nach langjähriger Erfahrung erfüllen könnte.

Besonders irritierend klingt die Aussage: „Wir können in das Leben des anderen schlüpfen, weil wir selbst schon viele Verluste erlitten haben.“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 50). Ist es wirklich Aufgabe eines Validationsanwenders, in das Leben eines Klienten zu schlüpfen? Was ist mit *schlüpfen* genau gemeint? In Sozialberufen wird allgemein von einer professionellen Distanz zwischen Klient und Professionellem gesprochen. Wie ist diese mit einem *Hineinschlüpfen* in ein fremdes Leben zu vereinbaren und wie diese Nähe auszuhalten? Woher nehmen FEIL/KLERK-RUBIN die Gewissheit, das wir (wir - die Validationsanwender?) schon viele Verluste erlitten hätten. Muss man, quasi als Voraussetzung, bereits viele Verluste erlitten haben, um erfolgversprechend validieren zu können? Abgesehen davon könnte man natürlich auch fragen, in welchem Umfang und in welcher Intensität *viele Verluste* gemeint seien.

Bei dieser idealisierten Darstellung eines Validationsanwenders drängt sich die Frage auf, ob die Vielzahl der Forderungen an den Anwender im Rahmen der Ausbildung gelernt oder zumindest angebahnt werden können (wie auch z.B.: Erwachsenen-Intimität nach Erikson erlangen) bzw. wie diesen im Laufe der Ausbildung Platz eingeräumt wird.

Mich allen Äußerungen zu den Kompetenzen eines Validationsanwenders, die in der Primärliteratur aufzufinden sind, zu widmen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher werde ich mich im dritten Kapitel konkret nur jenen Fähigkeiten widmen, die explizit als unabdingbar notwendig angeführt werden. Ich wage zu behaupten, dass eine Validationsausbildung, die alle selbst gesetzten Voraussetzungen und Fähigkeiten, die sie einem Anwender zuschreibt, vermitteln möchte, umfangreicher und intensiver sein müsste.

2.1.7 Abgrenzung zu anderen Methoden

Neben der Validation nach FEIL gibt es eine Reihe anderer Methoden, die bei der Arbeit mit verwirrten sehr alten Menschen angewendet werden (z.B.

Erinnerungsarbeit, Realitätsorientierungstraining, Sensorische Stimulation, Verhaltenstraining, Psychotherapie). Immer wieder wird betont, dass sich Validation nicht als die einzig richtige Methode im Umgang mit desorientierten sehr alten Menschen versteht, sondern als eine von vielen.

Jede dieser Therapien, Methoden oder Theorien hat ihre eigenen Ziele, Methoden und Zielgruppen formuliert, die der jeweilige Anwender zu berücksichtigen hat.

Viele Prinzipien der Validation (Empathie, Wärme, Achtung, den Klienten kennen und sein Ziel verstehen lernen) gelten auch für andere Hilfsmethoden (vgl.

FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 41) und in manchen Bereichen ähneln andere Methoden der Validation, gibt es Gemeinsamkeiten oder Überschneidungen, aber in vielem

unterscheiden sie sich auch stark, wie FEIL (2000, S. 119) in ausschließlich negativen Formulierungen der Abgrenzung gegenüber Prinzipien anderer

Methoden festhält: Validierende Betreuende streiten nie mit dem sehr alten Menschen und konfrontieren ihn/sie auch nie mit einer gegensätzlichen Meinung.

Sie versuchen weder, den sehr alten Menschen zur Einsicht in sein Verhalten zu bringen, noch ihn/sie auf die Zeit oder den Ort hin zu orientieren, wenn die

betreffende Person gar nicht orientiert sein möchte. Validationsanwender arbeiten nicht mit negativem oder positivem Verstärken, um das Verhalten eines sehr alten

Menschen zu beeinflussen und setzen auch keine Individual- oder

Gruppentherapie ein, die nur nach genauen Regeln funktioniert und für die

Orientierung auf die Gegenwart eine Voraussetzung ist. Validationsanwender

sehen sich nicht als Autoritätspersonen, sondern als fürsorgliche Helfer.

2.1.8 Verbreitung und Weiterentwicklung der Validationsmethode

Validation wird sowohl im häuslichen Bereich als auch in Krankenhäusern und

Pflegeheimen hauptsächlich von Pflegern und Verwandten in vielen europäischen Ländern, Nordamerika und Australien angewendet und erlebt zurzeit einen Boom in Japan. Jährlich nehmen ca. 15.000 Laien und Pflegekräfte an Validationsworkshops in aller Welt teil. FEILs Bücher *Validation* (englische Erstausgabe 1982: *Validation - The Feil Method. How to help Disoriented Old-Old*) und *Validation in Anwendung und Beispielen* (englische Erstausgabe 1993: *The Validation Breakthrough. Simple Technics for Communication with People with „Alzheimer’s-Type Dementia“*) wurden bisher in neun Sprachen übersetzt und werden laufend neu aufgelegt (vgl. KLERK-RUBIN 2006b, S. 11).

In Europa gibt es jährliche Validationstreffen mit Fachvorträgen, deren Anspruch es ist, von allen Professionen, nicht nur von Ärzten, verstanden werden zu können. Es gibt Arbeitsgruppen, aber auch künstlerische Beiträge etc., im Rahmen derer gegenseitiger Austausch, Fragen und Diskussionen immer ihren Platz haben.

Die Validationsmethode selbst wird laufend weiterentwickelt, u.a. auch aufgrund der Ergebnisse und Anregungen im Rahmen der Validationstreffen.

Es gibt allerdings auch Richtungen, die sich von der Validation nach FEIL inspirieren ließen und unabhängig ihre eigene Methode weiterentwickelten. Hier möchte ich als Beispiel die *Spezielle validierende Pflege* von Brigitte SCHARB und die *Integrative Validation* von Nicole RICHARDS anführen.

2.2 Ausbildung zum Validationsanwender

Das VTI (Validation Training Institute) hat seinen Sitz in Ohio/USA und wurde 1983 von Naomi FEIL gegründet. Das VTI entwickelte unter FEIL als Executive Director verschiedene Ausbildungsprogramme und Prüfungsstufen und baute ein Netzwerk nationaler und regionaler Validationsorganisationen auf, mit dem Ziel der Informationsverbreitung der „Idee der Validation“ und der Ausbildung von

Anwenden.

Informationen und Ausbildung müssen in jedem Land in der jeweiligen Sprache angeboten werden. Aus diesem Grund arbeitet das VTI mit AVOs (Autorisierten Validationsorganisationen) zusammen. Die AVOs verpflichten sich gegenüber dem VTI, Informationen und Ausbildung bereitzustellen und die Interessen von Validation zu wahren. Die vom VTI bereitgestellten Informationen werden in die jeweilige Landessprache übersetzt. Die AVOs geben ebenfalls Publikationen und Material entsprechend den nationalen Bedürfnissen heraus. Das VTI überprüft die Qualität des Angebots, unterstützt und berät. Eine AVO ist jeweils für eine bestimmte Zeit für ein Land vom VTI autorisiert. In Österreich war es in den Anfängen der Verein Altern & Kultur in Wien, anschließend der ÖIV in Kärnten und zurzeit organisiert das Wiener Rote Kreuz die Weiterbildungen in Österreich. Nur diese Organisationen, die alle nicht gewinnorientiert¹⁷ geführt werden, sind berechtigt, Validationskurse und Zertifizierungen anzubieten, um die selbst gesetzten Qualitätsstandards sicherstellen zu können und einem Wildwuchs der Anbieter und einem beliebig veränderten Verständnis der Validationsmethode vorzubeugen¹⁸. „Validation muß klar, genau und ohne persönliche Hinzufügungen präsentiert werden“ (FEIL 2000, S. 250). Die AVOs und das VTI dürfen nur durch das VTI zertifizierte Lehrer beschäftigen. Die Zertifizierungskriterien sowie alle schriftlichen Prüfungen sind weltweit einheitlich.

Die EVA (European Validation Association) ist eine europäische Dachorganisation für Organisationen, Personen und Einrichtungen, die sich intensiv mit der Validationsmethode beschäftigen.

¹⁷ „Jeder Vertreter eines Landes sollte das gleiche Honorar verlangen. Hierbei sollte weder ein Gewinn erzielt, noch der Wettbewerb angeregt werden.“ (Klerk-Rubin 2006a, S. 49).

¹⁸ So wird z.B. das Zertifikat zum Teacher von Naomi FEIL selbst unterschrieben. Alle Teacher werden nummeriert und in eine Liste eingetragen.

Die Ausbildung zum Validationsanwender umfasst vier Ausbildungsstufen. Die ersten drei setzen sich jeweils aus Theorieblöcken, Praxisphasen und Prüfungstagen zusammen. Der Master wird nach anderen Voraussetzungen verliehen. Jeder Level baut auf der Erfahrung und dem Wissen des vorigen Kurses auf.

Alle Prüfungen sind weltweit standardisiert und werden aufgrund von Rückmeldungen und Anregungen der Lehrenden in Abständen von 5 Jahren evaluiert und revidiert¹⁹.

Level 1 bis 3 werden mit einer schriftlichen Prüfung abgeschlossen. Unter einer Quote von 75 Prozent richtiger Antworten gilt die Prüfung als negativ, jedoch ist ein zweites Antreten möglich. Eine praktische Prüfung ist für Level 1 und 2 mit einer Demonstration von Validation, für Level 3 mit einem Probe-Unterricht vorgesehen. Der korrekte Prüfungsablauf wird von einer AVO bzw. dem VTI beobachtet (siehe dazu KLERK-RUBIN 2006a, S. 47 f.)

2.2.1 Level 1 – Worker (Validationsanwender)

Der erste Level vermittelt die Grundlagen der Validation und wird im Vergleich mit den anderen Level von den meisten Personen absolviert.

Der Kurs erstreckt sich über neun Monate und beinhaltet fünf zweitägige Blockveranstaltungen. Zwischen den Theorieblöcken sammeln die Teilnehmer praktische Erfahrung in der Anwendung von individueller Validation und dokumentieren Fallgeschichten. Nach bestandener schriftlicher und praktischer

¹⁹ Auch das Curriculum, das mir von Vicki de KLERK-RUBIN zur Verfügung gestellt wurde, wurde bereits einige Male überholt, zuletzt im November 2006.

Dieses Revisions-Prozedere entspricht der Forderung der Curriculumforschung, da diese regelmäßige Evaluierungen, d.h. Überprüfungen und ggf. Korrekturen hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Aktualität des gesamten Curriculums fordert (vgl. SCHWENDENWEIN 2000, S. 83).

Prüfung ist man als Worker (zertifizierter Validationsanwender nach N. Feil ®) zur Ausübung der individuellen Validation berechtigt, zur kurzen Präsentation von Validation vor kleinen Gruppen und zur Unterstützung von Interessenten beim Kennenlernen der Methode (vgl. FEIL 2000, S. 247 f.).

Für jeden Level existiert ein genaues Anwenderanforderungsprofil. Die Frage, ob sich daraus zwingend die Lernziele für den Unterricht ableiten lassen, wird ein Teilaspekt dieser Arbeit sein.

Auf die Kompetenzen von Level 1 (wie Empathie zeigen können, anderen Menschen aktiv zuhören, die eigenen Gefühle abschließen, etc.), über die ein Worker verfügen sollte, werde ich im folgenden Kapitel noch näher eingehen. Kennen soll ein Worker alle theoretischen Grundlagen.

2.2.2 Level 2 – Group Leader (Validationsgruppenleiter)

Der Kurs zum Group Leader besteht aus drei zweitägigen Blöcken. Jeder Worker, der über den Zeitraum des Lehrgangs für Gruppenvalidation mit einer Validationsgruppe über mindestens sechs Monate arbeitet und die Prüfung positiv abschließt, ist zur Leitung einer Validationsgruppe und zur Unterstützung (Praxisanleitung) von Kollegen in Level 1 berechtigt (vgl. FEIL 2000, S. 248 f.).

Die Fähigkeiten, die von einem Group Leader nach Abschluss des Lehrgangs erwartet werden, sind entsprechend umfassender als die des Workers, insbesondere wird bei den theoretischen Grundlagen der Validation eine Intensivierung des folgenden Punktes verlangt: „Stadium/Phase der Desorientierten ohne weiteres richtig einzuschätzen, auch wenn es um Mischformen geht“ (ebd., S. 248). Die übrigen Fähigkeiten betreffen die Leitung einer Validationsgruppe und die Teamarbeit mit anderen Validationsanwendern. Die letzte angeführte Fähigkeit - „den eigenen Alterungsprozeß zu erkennen“ (ebd.) - ist die persönlichste und möglicherweise am schwierigsten zu erreichende.

Die Wissenskomponente für diesen Level bilden theoretische Grundlagen rund um die Arbeit mit Gruppen.

2.2.3 Level 3 – Teacher (Validationslehrer)

Vorraussetzungen zur Absolvierung des Kurses zum Teacher sind Ausbildung oder Erfahrung im Unterrichten, das Einverständnis, in seiner gesamten Lehrtätigkeit „beaufsichtigt“ zu werden, und die Bereitschaft zur Hospitation in einem Kurs des Levels 1 oder 2.

Mit Abschluss des Kurses Level 3 erhalten die Teilnehmer ein Zwischenzertifikat als *Präsentator*. Dieses ist Vorraussetzung für den Einsatz als Co-Trainer mit einem zertifizierten Teacher oder Master. Nach erfolgreicher Absolvierung dieses Trainings erhalten die Kandidaten das *Teacher*-Zertifikat. Dieses berechtigt dann in Zusammenarbeit mit einer AVO zur Leitung einer Ausbildung zu Level 1 und 2, zu Einzel- und Gruppenvalidation, zur Abhaltung von Kursen für Angehörige, und zur Vermittlung von Informationen über Validation im Rahmen von Seminaren und Referaten (vgl. KLERK-RUBIN 2006a, S. 3).

Jeder Teilnehmer eines Teacher-Kurses erhält ein offizielles Curriculum als Kursunterlage für die dritte Stufe. Ein solches steht auch mir für diese Arbeit zur Verfügung. Jedoch wird jeder Teacher dazu ermutigt, diese Vorlage zu modifizieren und sein eigenes Curriculum zu erstellen, das von einem Master nach bestimmten Kriterien begutachtet und ggf. nach nötigen Verbesserungen autorisiert wird.

Zur Beurteilung von Teachern und Trainern in Ausbildung gibt es ausführliche Kriterien, anhand derer geprüft werden kann, ob sie die Ansprüche des VTI erreichen und ggf. für den Master-Kurs empfohlen werden.

2.2.4 Level 4 – Master (Validationsexperte)

Vorraussetzung für das Zertifikat als Master ist eine Bewerbung bzw.

Nominierung (durch eine AVO oder im Rahmen eines Teacher-Treffens) beim VTI und eine zumindest dreijährige Praxis als Teacher.

Nach einer positiv beurteilten ausführlichen schriftlichen Prüfungsarbeit bzw.

nach irgendeiner Art von Entwicklungsbeitrag für Validation und Anerkennung

durch das VTI ist der Master für fünf Jahre berechtigt, unter der

„Schirmherrschaft“ des VTI die Stufen 1, 2 und 3 auszubilden, Supervision und

Beratung für alle Interessierten anzubieten, Validationsworkshops, Seminare und

Präsentationen zu halten, Kurscurricula zu genehmigen und Validationsbücher

sowie anderes Trainingsmaterial zu überarbeiten und Empfehlungen dazu zu

verfassen. Nach jeweils fünf Jahren muss sich der Kandidat erneut um eine Level 4

- Zertifizierung bewerben (vgl. KLERK-RUBIN 2006a, S. 52 und FEIL 2000, S. 249 f.).

2.2.5 Zu Aufbau und Inhalt des Teacher-Kursmaterials²⁰

Das erste Kapitel des 116-seitigen Kursmaterials beinhaltet die *Zielbeschreibungen*,

Teilnahmevoraussetzungen und Abschlusskriterien der Teacher-Ausbildung. Es

enthält weiters einen inhaltlichen Leitfaden der Unterrichtsblöcke und einen

Fragebogen zur persönlichen Motivation und den Erwartungen für die

Absolvierung der dritten Ausbildungsstufe. Den Abschluss dieses Kapitels bildet

ein für die Level 1 bis 3 aufgeschlüsselter Kompetenzkatalog über Fähigkeiten und

Fertigkeiten, die ein Validationsanwender beherrschen sollte.

Das zweite Kapitel, das nach den Curricula vom Umfang her größte, besteht aus

²⁰ Meine Angaben beziehen sich auf das mir vorliegende unveröffentlichte Skriptum „Stufe 3 Validations-Lehrer Kursmaterial“ verfasst von Vicki de KLERK-RUBIN, herausgegeben vom Validation Training Institute, zuletzt überarbeitet im November 2006.

Im Kursmaterial sind die lehrplanähnlichen Kursabläufe überwiegend im englischen Original abgedruckt, die theoretischen Kapitel sind ins Deutsche übersetzt. (Offensichtliche Tippfehler habe ich in den wörtlichen Zitaten korrigiert.).

Abrissen der *Theorien*, auf die Validation zurückgreift²¹, Grundlagenwissen zu den Themen Demenz und Alzheimer, eine Einführung in die Grundlagen des Neurolinguistischen Programmierens und Informationen zu anderen Methoden, die mit derselben Zielgruppe arbeiten. Es werden sowohl Unterschiede herausgearbeitet wie auch Elemente hervorgehoben, die auch im Rahmen der Validation Anwendung finden können. Bei all diesen theoretischen Ausführungen wird auch immer der Bezug zur Validation hergestellt.

Das theoretische Kapitel schließt mit der Darstellung der Ziele, der theoretischen Annahmen, der Zielgruppe der Validation und den Validationsprinzipien.²²

Das folgende Kapitel mit dem Titel *Gruppenarbeit* bietet eine allgemeine Einführung zum Thema Gruppe und Gruppenarbeit und konzentriert sich dann auf Absicht und vor allem Ablauf und Rollenverteilungen innerhalb einer Validationsgruppe.

Die *Dozenteninformationen* geben inhaltliche und organisatorische Informationen über die vier Ausbildungslevels (im Vergleich zum ersten Kapitel ergänzt durch ausführliche Informationen zum vierten Level), das Lehrmaterial, die Prüfungsverfahren sowie die Zuständigkeiten der AVOs und des VTI. Ein

²¹ Die im Kursmaterial angeführten Namen stimmen nur großteils mit denen überein, die in FEIL/KLERK-RUBIN 2005 (S. 16 f.) als Grundlagen angegeben werden. Eine eindeutige Aussage über die Theorien, auf die nun Validation tatsächlich zurückgreift, kann daher aufgrund dieser verschiedenen Angaben nicht gemacht werden.

²² M.E. fehlen im Theorieteil des Kursmaterials die praxisrelevanten theoretischen Grundlagen der Validation - sowohl Informationen zu den vier Aufarbeitungsphasen als auch eine Übersicht über die Validationstechniken. Die Techniken werden zwar in der Kursbeschreibung zum Worker aufgezählt, woraus sich allerdings noch kein korrekter Gebrauch im Sinne der Validation ableiten lässt. Auch wenn FEILs Buch (*Validation. Ein Weg zum Verständnis verwirrter alter Menschen*) als Voraussetzung für den Kursbesuch gilt, bin ich der Meinung, dass gerade diese für diese Methode speziellen Grundlagen und Arbeitsweisen einer (ausführlicheren) Erwähnung bedürften (z.B. die detaillierte Übersicht über die vier Phasen in FEIL/KLERK-RUBIN 2005 auf Seite 134 f.) oder zumindest Literaturverweise zu den betreffenden Seiten der Primärliteratur gegeben werden sollten (z.B.: Ausführungen zu den Validationstechniken siehe in FEIL 2000 ab der Seite 48, bzw. aufgegliedert nach den Aufarbeitungsphasen in FEIL/KLERK-RUBIN 2005 ab Seite 84).

Leitfaden für die Zusammenarbeit und Beurteilung eines Co-Teachers und eine aktualisierte Liste der Ansprechpartner und Adressen für Validationsausbildung weltweit sind beigelegt.

Im Teil *Formulieren* finden sich Beurteilungsbögen für einen auszubildenden Worker, für eine Video- oder Live-Demonstration von Einzelvalidation, sowie ein Evaluationsbogen für ein Validationsgruppentreffen (sowohl hinsichtlich des Gruppenablaufs selbst als auch der Zusammenarbeit und Arbeit des Co-Trainers mit dem Teacher) sowie weitere Check-Listen zu Übungen und Zertifizierungen. Ergänzt wird dieses Kapitel mit einer Anleitung zur Herstellung eines Videomitschnitts für Übungs- oder Prüfungszwecke.

Im seitenmäßig umfangreichsten Kapitel mit der Bezeichnung *Curricula* sind Abläufe und Ziele verschiedener Kurse und Workshops (sowohl solcher, die mit Zertifikat abschließen als auch reine Informationsveranstaltungen) angeführt (z.B.: Zwei-Stunden-Einführung für Krankenschwestern, Präsentation und Workshop, detaillierte Lernziel- und Kursbeschreibung zum Level 1 und Level 2, Informationskurs für Familienangehörige).

Der Lehrplan für Level 1, auf den ich im Folgenden näher eingehe, beginnt mit einer Übersicht über die Lernziele. Es folgen sehr knapp und schlagwortartig gehaltene Kursübersichten, in denen die Lernziele den jeweiligen Ausbildungsblöcken und -tagen zugeordnet sind.

Im Abschlusskapitel *Artikel* finden sich vertiefende Beiträge und Aufsätze zu den Themen Symbole, Demenz-Terminologie und Weiterentwicklung der Validationsmethode in Europa.

Exkurs: Lernziele

Die im Curriculum formulierten Lernziele sind überwiegend

eindimensional angelegt.

In der Curriculumforschung wird zwischen ein- und mehrdimensionalen Lehr-Lernzielen (in der pädagogischen Alltagskommunikation der Einfachheit halber auch oft nur „Lernziel“ genannt) unterschieden.

Die eindimensionalen Lernziele setzen sich aus *einer* (materialen) Lehr-Lerninhaltskomponente (diese kann im Umfang zwischen Richt-, Grob- oder Feinziel variieren) - und *einer* (formalen) Verhaltens- oder Fähigkeitskomponente (diese wird in einer relativ konkreten Leistungsanforderung formuliert - etwas *können*) zusammen (vgl. SCHWENDENWEIN 2000, S. 19 f.). Z.B. *die Stadien/Phasen der Desorientierung nach Validation einschätzen können* (vgl. FEIL 2000, S. 247) - *die Stadien der Desorientierung repräsentieren die Lehr-Lerninhaltskomponente* (den Stoff, das Objekt), *einschätzen können* die Verhaltenskomponente.

Mehrdimensionale Lernziele weisen verschiedene „Lerninhalte (im Sinne von Inter- und Multidisziplinarität) und/oder mehrere Verhaltensforderungen unterschiedlicher analytischer Lernbereiche“ (SCHWENDENWEIN 2000, S. 19) auf.

In den mir vorliegenden Unterlagen, in denen überwiegend eindimensionale Lernziele formuliert wurden, lässt sich aber zumindest auch ein Beispiel für ein mehrdimensionales Lernziel ausmachen: *die entsprechende Validationstechnik zum/r jeweiligen Stadium/Phase von Desorientierung auswählen und anwenden können* (vgl. FEIL 2000, S. 247): der Validationsanwender *kann* aus einem Angebot an Techniken die entsprechende *ausswählen*, dafür muss er überlegen, welche für diese Person in diesem Stadium in dieser Situation geeignet ist, und *kann* sie anschließend auch *zur Anwendung bringen*, d.h. im praktischen Tun ausführen.

Das für Level 1 formulierte Grobziel lautet: *To train individuals to practice individual Validation*. Die weiter angeführten Lernziele sind etwas feiner formulierte Ziele zu diesem Grobziel - wie z.B. *to understand what Validation is* (vgl. KLERK-RUBIN 2006a, S 66).

Die meisten Lernziele sind für den ersten Level formuliert. Es ist jene Ausbildungsstufe, die die Grundlagen der Validation vermittelt.

Da im untersuchten Kursmaterial die Lernziele durchwegs schlagwortartig und knapp formuliert sind, erwecken die Lernzielformulierungen auf den ersten Blick den Anschein eines überwiegend affirmativen Charakters. Begründungen und Bezugnahmen, wie sie in vielen anderen Lehrplänen üblich sind, fehlen großteils. Ob dieser Eindruck bestätigt oder widerlegt werden kann, werden die Ergebnisse der folgenden Analyse zeigen.

Ich lege Wert auf die Feststellung, dass im Folgenden ausschließlich das

Curriculum der Ausbildung zum Teacher untersucht wird und nicht der praktische Unterricht. Aus meinen Aussagen lassen sich keine Schlussfolgerungen über die Unterrichtswirklichkeit der Validationsausbildung ableiten.

Lehrpläne können auf sehr verschiedene Weise wirken oder auch nicht wirken, orientierende Unterstützung und Leitfaden sein oder aus verschiedenen Gründen für die lehrende Praxis nicht berücksichtigt werden (vgl. SCHLUß 1999, S. 143).

Die Frage nach der Umsetzung des Lehrplanes bzw. nach Erreichung der gesetzten Lernziele im Unterricht könnte Gegenstand einer eigenen Untersuchung sein, sprengt aber inhaltlich den Rahmen dieser Arbeit.

3 DIE ANALYSEKRITERIEN UND DIE ANALYSE

Die neun Analysekriterien, mit denen ich arbeiten möchte, sind im Rahmen des Projekts *Bildungstheorie und Unterricht* erarbeitet worden, ein Teilprojekt der deutschen Forschungsgruppe²³ *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern*. Es handelte sich um eine Untersuchung, ob und wie sich „indoktrinierende von reflektierenden Lernzielnormierungen unterscheiden lassen“ (Benner et al. 1997, S. 304). In einem weiteren Schritt wurde der Transformationsprozess daraufhin untersucht, ob affirmative Lernzielnormierungen aus DDR-Zeiten gegen ebensolche der „neuen Gesellschaftsordnung“ ersetzt wurden bzw. inwiefern sich in den neuen Formulierungen reflektierende Lernzielnormierungen ausmachen ließen (BENNER 1999, S. 47).

Aus den Kriterien lassen sich keine Lehrpläne ableiten, wohl aber vorgegebene Lehrpläne kriteriengeleitet prüfen und beurteilen (vgl. SCHLUß 2000, S. 21). Sie dienen der Unterscheidung von Lernzielen, die eine „offene Idee der Bildung verkörpern“, von solchen, die einem „feststehenden und lediglich zu bejahenden Bildungsideal zuarbeiten“ (SCHLUß 2003, S. 17).

Entwickelt wurden die Kriterien anhand geisteswissenschaftlicher, erfahrungswissenschaftlicher, hermeneutischer, ideologiekritischer sowie transzendental-kritischer Ansätze der zum Förderzeitraum²⁴ der Forschungsgruppe aktuellen bildungstheoretischen Diskussion (vgl. BENNER 1999, S. 48). Mit Rückgriff auf diese unterschiedlichen theoretischen Positionen wird eine „Mehrebenenanalyse“ möglich, da „dieselben Quellen unter verschiedenen

²³ Die deutsche Forschungsgemeinschaft bestand aus Mitgliedern der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität Berlin.

²⁴ 01.04.1994 - 31.07.2000 (Schluß 2000, S. 1)

Hinsichten“ betrachtet werden können (SCHLUß 2003, S. 17). Für die Kriterien wurden Begriffspaare gebildet, die mit der Formulierung „*A versus B*“ (BENNER 1999, S. 58) zwei „Extrempositionen eines Feldes“ wiedergeben (SCHLUß 2003, S. 43).

Dieses Dual *A versus B* lässt sich auf verschiedene Weisen lesen.

Eine Möglichkeit ist es, A jeweils als erstrebenswert anzusehen und B zu verneinen. Auf diese Art ginge der reflektierende Blick verloren und es würde sich um eine affirmative Position handeln. Dies entspräche nicht der Intention dieses Kriterienrasters (vgl. BENNER 1999, S. 58).

Eine andere Variante wäre, die Lösung in der Formulierung einer dritten Position zu sehen, die zwischen den Positionen A und B anzusiedeln wäre, sozusagen im „Zwischenbereich zwischen zwei gleichermaßen als falsch erwiesener Extreme“ (ebd., S. 59).

Der Vorrang wird der dritten Lesart eingeräumt, die sich von den beiden anderen dadurch unterscheidet, dass sie das neunmalige *A versus B* als ein „Reflexionsproblem“ erkennt, das „als Widerstreit zwischen A und B erfahren, erkannt und ausgehalten werden will“ (ebd.). Die Kriterien wollen zwischen affirmativen und reflektierenden Bildungskonzepten nicht im Sinne einfacher „Ist- bzw. Ist-nicht-Aussagen“ (ebd., S. 54) unterscheiden, sondern selbstbezüglich und reflektierend zugleich.

SCHLUß (2003, S. 45) weist darauf hin, dass die Kriterientafel eine bildungstheoretische Diskussion eröffnen kann, allerdings z.B. Probleme der Fachdidaktik auf diese Weise nicht auffindbar seien.

BENNER (1999, S. 63) betont, dass die von ihm erarbeiteten Kriterien nicht zu *der* Unterscheidung, sondern *zur* Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungskonzepte dienen. Er möchte die Kriterien nicht als einzig mögliches, unfehlbares Werkzeug für jede Art von Analyse verstanden wissen, sondern lässt

explizit die Möglichkeit für weitere Kriterien offen und erhebt mit der Kriterientafel keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit (ebd., S. 64).

Ganz im Sinne reflektierender Konzepte wird das hier besprochene Kriterienraster nicht als ein letztgültiges Instrument zum Aufspüren affirmativer Lernzielnormierungen verstanden, sondern mögliche Missverständnisse, Ergänzungen, Änderungen oder „blinde Flecken“ mitgedacht und angesprochen.

In der Entwicklungszeit der Kriterien gab es verschiedene Varianten der „architektonischen“ Darstellung derselben (SCHLUß 2000, S. 6). Die Versuche gingen von Randkriterien, in denen die anderen eingebettet wurden, über eine paarweise Anordnung bis hin zu Dreiergruppen. Diese Dreiergruppierungen erleichtern m.E. die gedankliche Strukturierung der Kriterien, daher werde ich die Charakteristika dieser Gruppen an gegebener Stelle kurz erläutern.

Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische, analytische und antimonopolistische Kritiken an Bildungsidealen

Die erste Kriteriengruppe widmet sich bildungstheoretischen, analytischen und antimonopolistischen Kritiken an Bildungsidealen in der Formulierung X versus Y, wobei jeweils X gegenüber Y ein Vorrang eingeräumt wird. Das bildungstheoretische Kriterium wird mit den Kriterien 2 und 3 konkretisiert (vgl. SCHLUß 2000, S. 5 f.).

3.1 Kriterium 1: Reflektierende Bildungs-idee versus normatives Bildungsideal

Das erste Kriterium wurde anhand von Theodor LITTS Bildungstheorie und Erich WENIGERS Lehrplantheorie entwickelt.

Nach diesem Kriterium sind Bildungsvorstellungen und Lernziele, „die einem reflektierenden Mensch-Welt-Verhältnis verpflichtet sind“ (BENNER 1999, S. 54 f.) einem normativen Bildungsideal vorzuziehen.

Im Konzept einer reflektierenden Bildungs-idee, einem „Konzept einer Idee der Bildung“ (SCHLUß 2003, S. 45), soll das „Gegebene“ (ebd.) nicht bloß gelernt, sondern gleichzeitig von einer Metaebene aus reflektierend begutachtet werden.

Es geht also neben der Vermittlung von Sachverhalten auch um deren Problematisierung und um ein Selbstverständlichwerden der reflektierenden Problematisierung. Die Reflexion des Gegenstandes darf allerdings nicht vorschnell mit Opposition gleichgesetzt werden: ein so verstandener Bildungsauftrag zielt auf mehr ab, als auf reine Bestätigung oder Ablehnung von Positionen und Sachverhalten. Laut SCHLUß geht es um „Kriterien“, die mit dem Lernenden gemeinsam erarbeitet und geprüft werden, aufgrund derer „eine Bejahung, Verneinung oder Veränderung des Bildungsgegenstandes akzeptabel erscheint“ (ebd., S. 46). Folglich kann aus der Akzeptanz eines Bildungsgegenstandes noch lange nicht auf einen lediglich affirmativen

Bildungsprozess rückgeschlossen werden. Das Ergebnis eines reflektierenden Bildungsprozesses kann sowohl Zustimmung als auch Ablehnung eines Bildungsgegenstandes sein (vgl. ebd.).

Reflektierende Lernzielnormierungen forcieren die Auseinandersetzung mit den Reflexions- und Vermittlungsproblemen in den Lehr- und Lernprozessen (vgl. BENNER et al. 1997, S. 306). Normative Bildungsideale hingegen fordern eine Bildung anhand der und zu den *richtigen* Idealen (vgl. SCHLUß 2003, S. 45), ohne vermeintlich absolute Maßstäbe zu hinterfragen (vgl. BENNER 1999, S. 54 f.). Sie streben nach einer „metaphysisch gesetzte[n] oder ideologisch angestrebte[n] Einheit von Naturordnung und Gesellschaftsordnung, Natur und Geschichte, Denken, Wollen und Handeln“ (BENNER et al. 1997, S. 306).

Ausgehend von seinen Überlegungen beschreibt LITT ein Beispiel mit konkret politischem Hintergrund: Bildungs- und Erziehungsziele dürften nicht vom Staat festgelegt werden. Demokratie sei nur möglich, wenn von Staats wegen nicht versucht wird, das Handeln oder die Denkweise der Bevölkerung zu beeinflussen und zu bestimmen. Menschen können nur an der „freien, sich selbst aufklärenden Öffentlichkeit“ (ebd.) teilhaben und sich beteiligen, wenn nicht Bildungsideale tradiert, sondern vielmehr die Reflexionsprobleme verschiedenster Bereiche wie Wissenschaft, Ökonomie, Pädagogik, Politik und Ethik diskursiv erörtert werden. Die bildungstheoretische Kritik normativer Bildungsideale zielt nicht etwa darauf ab, die z.B. vom Staat geforderte „Liebe zur Volksarmee“ in eine Liebe für irgendein anderes Ideal überzuführen. Vielmehr weist sie darauf hin, dass „Kampf, Liebe, Ehre und Ruhm im Einsatz für etwas den Menschen durch keinerlei Bildungsideal vorgeschrieben und abverlangt werden“ (ebd., S. 307) darf. Ziele, um die gekämpft, und Inhalte, die geliebt werden, sind „in der Moderne eine Angelegenheit der Wahl“ (ebd.).

Die Darstellung des ersten Kriteriums zur Unterscheidung affirmativer versus

reflektierender Lernzielnormierungen abschließend lassen sich die beiden polaren Positionen folgendermaßen kurz zusammenfassen:

Einen Pol bildet eine Bildungsidee, eine Vorstellung, ein Leitgedanke von Bildung, die reflektierend bedacht und überdacht wird.

Dem gegenüber steht ein normatives Bildungsideal als Musterbild von Bildung, das sich einer idealtypischen Vollkommenheit stark annähert. Es ist normgebend und wird bejaht und bestätigt.

Wichtig erscheint mir, dass sich dieses Kriterium nicht grundsätzlich gegen jegliche Beschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen richtet, sondern nur solche im pädagogischen Sinne gelten lässt, die die „Selbständigkeit und das Reflexionsvermögen der Lernenden erhöhen, statt sie einzuschränken“ (SCHLUß 2003, S. 49). Im Sinne eines reflektierenden Bildungskonzeptes sind daher reflektierende Bildungsideen gegenüber normativen Bildungsidealen vorzuziehen.

Nach der theoretischen Darstellung des ersten Kriteriums der Kriterientafel versuche ich im Folgenden, entsprechende Hinweise im Sinne des ersten Kriteriums in den Lernzielen des Curriculums zum Level 1 der Validationsausbildung auszumachen.

Level 1

To train individuals to practice individual Validation:

To understand what Validation is.

To recognize and integrate the Validation principals.

To learn the appropriate sections of Jung, Freud, Erikson and Piaget's theories that are the building blocks to Validation.

To learn in-depth about stage one: malorientation and the appropriate helping techniques for this stage.

To learn in-depth about stage two: time confusion and the appropriate validation techniques for this stage.

To learn in-depth about stage three: repetitive motion and the appropriate validation techniques for this stage.

To learn in-depth about stage four: vegetation and the appropriate validation techniques for this stage.

To become somewhat familiar with other helping methods and learn how they compare and contrast with Validation.

To prepare for the written and practical test.

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 66)

Mit dem ersten explizit formulierten Lernziel, das auch optisch abgesetzt als Überschrift über die anderen Lernziele²⁵ gestellt ist, wird das Grobziel des Worker-Kurses auf den Punkt gebracht: *To train²⁶ individuals to practice individual Validation.*

Dieser Satz könnte sowohl affirmativ als auch reflektierend aufgefasst werden. Setzt man das Ziel der Ausbildung in Einzelvalidation mit der Anwendung der richtigen Techniken gleich, die „nur“ entsprechend auswendig gelernt werden müssten und wird dieses Ziel im Sinne eines „Trainierens“ dieser Techniken gedacht, so ließe sich behaupten, dass diese vorrangig gesetzte Aussage affirmativen Charakter hätte.

Man könnte sie allerdings auch reflektierend verstehen, indem man dem Wort „train“ mehr als die Bedeutung eines „Antrainieren“ vorgegebener Theorie zugesteht und auch unter Einzelvalidation mehr versteht als die bloße Anwendung von Techniken.

Die neun weiteren Lernziele erwecken auf den ersten Blick einen durchwegs affirmativen Eindruck. Die Verben der Lernzielformulierungen haben vorerst nicht den Anschein eines problematisierenden Charakters. Fünf Lernziele verfolgen das Ziel, gewisse theoretische Grundlagen zu *lernen*, einige davon sogar

²⁵ Die im Kursmaterial als *goals* (KLERK-RUBIN 2006a, S. 66) bezeichneten Lernziele werden von KLERK-RUBIN (2008) explizit als *learning goals* präzisiert.

²⁶ *To train* kann im Deutschen mit *ausbilden*, *erziehen*, *unterrichten* und *unterweisen* übersetzt werden.

*in-depth*²⁷. Je nachdem, wie weit dieser Lernbegriff verstanden sein will, könnte man diese Formulierungen sowohl affirmativ als auch reflexiv verstehen. In Anbetracht der apodiktischen Art der Darstellung der theoretischen Annahmen in der Primärliteratur sowie im Curriculum scheint mir evident, dass mit *to learn in-depth* ein Lernen im Sinne von *auswendig lernen* der vorgegebenen Theorie gemeint ist.

Das Lernziel *to understand what Validation is* könnte als ein reflektierendes ausgelegt werden, da *verstehen* eine zusätzliche Dimension über (*auswendig*) *lernen* hinaus beinhaltet, nämlich die des Zusammenhang-Erkennens. Dies ginge über eine bloße Affirmation hinaus. Das *Verstehen* der Validation könnte allerdings auch in dem Sinn normativ gedacht sein, dass Validation aus ihrer eigenen Logik heraus verstanden sein will, ohne Anregungen zu Überlegungen auf einer Metaebene zu geben.

Auch das folgende Lernziel verstärkt den Eindruck, dass es primär eher um die Anerkennung methodeneigener Inhalte geht und darum, sich diese zueigen zu machen und zu integrieren als um irgendeine Art von Problematisierung, Erörterung, Reflexion, etc. der Inhalte - *to recognize and integrate the Validation principals*. Die Validationsprinzipien werden wie ein normatives Bildungsideal gesetzt, das es unhinterfragt anzunehmen, in sich aufzunehmen und zu akzeptieren gilt.

Die starke Bedeutung, die den Validationsprinzipien hier zugeschrieben wird, hat mich veranlasst, an späterer Stelle einen intensiveren Blick auf die Prinzipien zu werfen.

²⁷ deutsch: eingehend, gründlich, intensiv

Auf der Suche nach irgendeinem Anhaltspunkt, der auf ein reflektierendes Verständnis hinweisen und den bisher eher normativen Eindruck entlasten könnte, stieß ich in der den Lernzielen angefügten Übersicht über die einzelnen Ausbildungsblöcke und -tage auf das Wort *discuss* als Teil eines Tagesordnungspunktes des zweiten Tages des ersten Blocks für Level 1. Diese Diskussion könnte ein Hinweis für ein Reflektieren sein.

Day 2: Validation Stages and Techniques
Brief overview of all four stages of disorientation
In-depth look at Stage One, Malorientation
Demonstration and practice with all techniques used with Stage One
Discuss and practice record-keeping
How to begin working with Validation
Assignment: [...]

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 67)

Diese Diskussion bezieht sich inhaltlich auf *record-keeping*, daher würde ich *discuss* in diesem Falle eher im Sinne von *besprechen* übersetzen. Es geht eher nicht um eine Reflexion von Grundlagen oder Anwendungen der Validation, sondern um Sinn und Handhabung der Praxisdokumentation.

Für Block 2, 3 und 4 ist relativ zu Beginn jeweils eine *discussion of students' experiences* der zwischen den Blöcken gemachten Praxiserfahrungen vorgesehen.

[...]
Discussion of students' experiences
Questions and Answers
[...]

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 67 f.)

Diese Diskussion verstehe ich als Aufforderung, die Praxiserfahrungen mit Validation seit dem letzten Kursblock zu besprechen und zu reflektieren. Die geführten Aufzeichnungen erleichtern die Erinnerung an bestimmte Situationen,

die im Austausch mit dem Lehrenden und den anderen Teilnehmern analysiert werden können. Eine Reflexion über das eigene Tun könnte hier seinen Platz finden.

Der darauf folgende Tagesordnungspunkt *questions and answers* bietet die Möglichkeit, alle im Laufe der Zeit auftretenden Fragen zu klären. Aus meinen Unterlagen geht nicht hervor, welche Art von Fragen hier gemeint ist. Jedenfalls könnte dieser Punkt reflektierende Fragestellungen beinhalten, falls solche von Teilnehmern gestellt würden. Aus der inneren Logik und dem Aufbau der Kursübersicht heraus werden sich die Fragen aber wohl eher auf die „richtige“ praktische Anwendung der Validationstechniken und ähnliche Themen beschränken.

Diskussionen und Fragen finden also sehr wohl ihren Platz in der Ausbildung. Jedoch sind diese aller Wahrscheinlichkeit nach ausbildungsimmanent und nicht grundlagenbezogen, daher wohl auch nicht in den Lernzielen evident. Dies unterstreicht m.E. den normativen Charakter des Worker-Kurses. Das wiederum spiegelt sich auch in der Prüfung wider, die in zwei Teilen abgelegt wird. Der schriftliche Teil fragt Wissen über Validation ab. Der praktische Teil zielt größtenteils auf *the proper*²⁸ *use* von verbalen und nonverbalen Validationstechniken ab.

The written test will cover the following information:
[...]

The practical demonstration will be evaluated on the basis of:
the proper use of verbal Validation techniques
the proper use of non-verbal Validation techniques
voice tone, eye contact, physical attitude
identification of the stage of disorientation

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 68)

Die ausführliche Kursbeschreibung (KLERK-RUBIN 2006a, S. 69 - 83) unterscheidet

²⁸ deutsch: richtig

sich bis auf den Umfang nicht wesentlich von der Kursübersicht. Es werden keine weiteren Lernziele formuliert. Kleinere Theorieeinheiten sind mit entsprechenden Übungshinweisen ergänzt und werden in detaillierte Tagespläne eingebettet.

Eine Formulierung gegen Ende des Ausbildungsblocks sticht allerdings hervor:

Test Preparation

Trial case studies

Outline of important theoretical bases

Discussion of Validation as a whole

How can we describe Validation to others

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 82)

Ein drittes Mal weckt eine Diskussion mein Interesse. Am Nachmittag des zweiten Tages des vierten Blocks wird die Validation in ihrer gesamten Entität zur Diskussion gestellt. Diese *discussion* könnte die Möglichkeit bieten, die Validation an sich zu hinterfragen. Sie könnte anregen, die Theorie oder die praktische Anwendung zu hinterfragen und auf das in dem Kurs Gelernte von einer Metaebene aus zu betrachten, vielleicht neue Zusammenhänge zu erkennen oder im Austausch mit anderen Personen seine Meinung über Validation zu diskutieren und ggf. zu revidieren. Und es wäre an dieser Stelle möglich zu fragen: Warum Validation so und nicht anders und warum überhaupt Validation?

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lernzielnormierungen des ersten Levels hinsichtlich des ersten Kriteriums stark normativ formuliert sind und Validation mit ihren Prämissen und Techniken wie ein normatives Bildungsideal sehr dogmatisch vermittelt wird.

Lediglich in der Kursübersicht sind einige wenige Elemente enthalten, die Raum für Reflexion der praktischen Erfahrungen und der gesamten Validation an sich bieten können.

Da den Validationsprinzipien an unterschiedlichen Stellen der Primärliteratur und

wie soeben erwähnt auch im Curriculum große Bedeutung zugeschrieben wird, gehe ich im Folgenden näher auf sie ein.

Validationsprinzipien

Die Prinzipien²⁹ werden folgendermaßen eingeleitet: „Validationsprinzipien beeinflussen unser Handeln direkt. Daher können wir durch diese Prinzipien alle unsere Handlungen rechtfertigen. Sie sind die konkreten Ausführungen der theoretischen Annahmen.“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 17).

Die Validationsprinzipien als unantastbare, zu übernehmende Positivitäten, wie es BENNER als Merkmal für Affirmation beschreibt, werden also nicht nur in der Ausbildung sondern allgemein in der Validation als Dogma gesetzt, was durch den Begriff *Prinzipien* noch verstärkt wird.

Nun könnte man behaupten, dass die Validationsprinzipien als Prinzipien im Sinne von Grundsätzen oder vielleicht sogar Axiomen gesetzt sind und daher eine nähere Auseinandersetzung nicht nötig oder erwünscht ist. Dennoch oder gerade deshalb ziehen sie meine Aufmerksamkeit auf sich.

Die Prinzipien sind, wie bereits erwähnt, wie unverrückbare Glaubenssätze formuliert, die auswendig gelernt und internalisiert werden sollen. Es gibt weder in der Primärliteratur noch im Kursmaterial einen Hinweis auf reflektierende Überlegungen die Prinzipien betreffend.

Zwei Prinzipien lauten zum Beispiel: „Die Klienten sollten so, wie sie sind, akzeptiert werden.“ oder „Wenn das Augenlicht nachlässt, benutzen die Klienten das ‚innere Auge‘, um zu sehen. Wenn das Gehör nachlässt, lauschen sie den

²⁹ Die Validationsprinzipien sind vollständig im Anhang dieser Arbeit zitiert.

An den Validationsprinzipien wurde im Laufe der Jahre immer wieder etwas geändert. So werden diese z.B. in FEIL 2000 (S. 45) durchnummeriert als „Die 10 Grundsätze und Werte der Validation“ aufgelistet. In FEIL/KLERK-RUBIN 2005 (S. 17 f.) sind die Formulierungen verändert, die „Validationsprinzipien“ werden ohne fortlaufende Nummer dargestellt und sind sowohl jeweils um einen Erklärungssatz als auch insgesamt um ein ganzes Prinzip erweitert. Im Teacher-Kursmaterial (KLERK-RUBIN 2006a, S. 37 f.) ist eine ältere Version der Prinzipien aus dem Jahr 2004 abgedruckt. Deshalb und da die Übersetzung dieser sprachlich nicht so ausgefeilt ist, beziehe ich mich auf die mir aktuellste zur Verfügung stehende Version aus FEIL/KLERK-RUBIN 2005.

Klängen der Vergangenheit.“ (ebd.).

Hinsichtlich der einzelnen Prinzipien, könnte man nachfragen: Sollte nicht jeder Mensch akzeptiert werden, wie er ist? Wie lässt sich diese Forderung umsetzen, wenn jemand unsympathisch oder widerlich erscheint? Was ist ein inneres Auge oder die Klänge der Vergangenheit?

Viele der Prinzipien sind sehr verallgemeinernd formuliert, als würden sich alle desorientierten sehr alten Menschen aus demselben Grund gleich verhalten oder Gefühle bzw. bestimmte Handlungen vorhersehbare Reaktionen hervorrufen.

Abgesehen von den vielen Annahmen über Hochbetagte, über die sich gesondert diskutieren ließe, erachte ich folgendes Prinzip mit seiner Erklärung als besonders anspruchsvoll für den Validationsanwender: „Schmerzhaftes Gefühl, das ausgedrückt und durch einen vertrauenswürdigen Zuhörer anerkannt und validiert werden, wird schwächer. Ignorierte und geleugnete schmerzliche Gefühle werden stärker. *Wir [die Validationsanwender] sind offen für alle Gefühle der Klienten. Wir teilen diese Gefühle einfühlsam und ermutigen, dass sie ausgedrückt werden. Wir akzeptieren, dass desorientierte, ältere Personen ihren Gefühlen freien Lauf lassen, um sich selbst zu heilen*“ (ebd., S. 18). Dieses Prinzip zeigt exemplarisch für die gesamte Validation, dass von einem Validationsanwender eine makellose Integrität im Umgang mit seinen Gefühlen gefordert wird. Wie dieser vorbildliche Umgang mit den eigenen *und* den Gefühlen des Klienten bewerkstelligt werden kann, wird nicht näher ausgeführt. Ein Schritt, um mit den eigenen Gefühlen umgehen zu lernen und für diese Verantwortung zu übernehmen mag die Erlangung von Erwachsenen-Intimität nach ERIKSON sein (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 51). Wie diese Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen ist oder wie im Rahmen der Ausbildung darauf eingegangen bzw. wie Erwachsenen-Intimität im Rahmen der Ausbildung angebahnt wird, wird nicht erläutert.

Die Validationsprinzipien und die Vorstellung über einen idealen Validationsanwender machen deutlich, dass für den Anwender ein hoher Grad an

Selbstreflexivität der eigenen Person und der eigenen Gefühle unabdingbar ist.

Ein Lernziel, das sich direkt dem für die Validation großen Themenkomplex *Umgang mit Gefühlen* widmet, konnte ich nicht ausmachen.

Für den allerersten Ausbildungstag des Worker-Kurses sind allerdings zwei Empathie-Übungen vorgesehen. Empathie ist die erste Kompetenz, über die ein Validationsanwender verfügen sollte.

Unter Empathie versteht man die Fähigkeit, „in der mittelbaren und unmittelbaren Interaktion das Erleben einer anderen Person nachvollziehen und damit besser verstehen sowie deren zukünftige Handlungsweisen genauer abschätzen zu können“ (BÖHM 1994, S. 192). Daraus folgt, dass Empathie eine menschliche Fähigkeit darstellt, die nicht mit einem technischen Menschenbild vereinbar ist. Zum Aneignungsprozess sagt KRAPPMANN, dass Empathie „zusammen mit Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung im Sozialisationsprozeß erlernt werden [muß], damit Ich-Identität überhaupt erst möglich werden kann“ (ebd.). Das bedeutet, dass Empathie wohl kaum im Rahmen der Validationsausbildung erlernt, aber möglicherweise intensiviert werden kann.

Zum Inhalt der Prinzipien könnte hier wohl noch einiges diskutiert werden.

Wichtig war mir festzustellen, dass es diese Prinzipien für die Validation gibt, welcher Stellenwert ihnen beigemessen wird und wie mit ihnen umgegangen wird.

Die Prinzipien vermitteln durch ihre verallgemeinernden Ist-Aussagen einen sehr starren, unflexiblen Eindruck³⁰. Die theoretischen Annahmen der Validation, die in den Prinzipien ihren möglicherweise zu überspitzt dargestellten Ausdruck

³⁰ Nur zwei der elf Prinzipien sind etwas weicher als Möglichkeit formuliert: „Wenn die gegenwärtige Realität zu schmerzlich wird, überleben *manche* Klienten, indem [...]“ und „Momentane Gefühle *können* Erinnerungen an Gefühle aus der Vergangenheit hervorrufen“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 18) [Hervorhebungen M.V.].

finden, sind zu übernehmen und zu internalisieren. Mit deren Hilfe können alle validierenden Handlungen gerechtfertigt werden. Dadurch wird m.E. dem Validationsanwender jegliche Eigenverantwortung abgenommen bzw. abgesprochen, und bestätigt den überwiegend normativen Eindruck, den die Validation bisher in ihrer Darstellung und Vermittlung gegeben hat, wenngleich validierendes Handeln selbst unreflektiert nicht möglich ist.

Level 2 bis 4

Goals of the course [for level 2] and authorizations once certified:

The participant can:

- 1) begin and run a Validation group
- 2) give short presentations (not courses) for small groups
- 3) give support and feedback to people working with Individual Validation

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 84)

Die Lernziele für den Kurs zum Group Leader bauen inhaltlich nicht auf denen für Level 1 auf. Das Fundament der Validationsausbildung wird demgemäß im ersten Level vermittelt. Der zweite Level widmet sich dem Erlernen der Führung einer Validationsgruppe, dem Vorstellen der Validationsmethode vor kleinen Gruppen und dem Geben von Unterstützung und Feedback an Personen, die Einzelvalidation praktizieren.

In Hinblick auf meine Forschungsfrage ist daher dieser Level nicht relevant.

Trotzdem untersuchte ich die Kursübersicht zu diesem Level nach affirmativen oder reflektierenden Lernzielen, die möglicherweise hinter anderen Aussagen verborgen sind, konnte allerdings keine ausmachen, die sich auf die Validation als solche bezogen.

Dieser Level hat tatsächlich nur Validation in Gruppen zum Inhalt. Es lassen sich keine Beispiele für eine Reflexion der Methode selbst finden.

Auch für Level 3 wird kein Lernziel genannt, das sich direkt auf die Validationsmethode bezieht. Im Kurs zum Teacher geht es darum, zum

Validationslehrer für die Stufen 1 und 2 ausgebildet zu werden.

Für Level 4 sind keine Lernziele formuliert, da es auch keine gesonderte Ausbildung dazu gibt.

Da Level 2 bis 4 also nur für zusätzliche Qualifizierungen vorgesehen sind, werde ich meine Analyse der anderen Kriterien auf die Lernziele des Level 1 beschränken.

3.2 Kriterium 2: Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen

Nach dem bildungstheoretischen Kriterium folgt nun ein analytisches, das zwischen beschreibenden und festlegenden Aussagen unterscheidet. In einem zweiten Schritt soll das Augenmerk auf die Verknüpfungsart dieser zwei Aussagearten gelegt werden, wobei die Vermittlungsprobleme zwischen diesen offen, also diskursiv und reflexiv, dargestellt werden sollten (vgl. BENNER 1999, S. 55). Gestützt auf Aussagen Max WEBERS und der analytischen Philosophie formuliert BENNER, dass „aus Gründen der intellektuellen Redlichkeit“ (ebd.) unreflektierte Vermischungen oder gar Gleichsetzungen von beschreibend-erklärenden sowie vorschreibend-orientierenden Aussagen nicht erlaubt seien. Dieses Kriterium legt seinen Fokus zunächst auf die Aussageart und unterscheidet zwischen beschreibenden, empirisch nachvollziehbaren Aussagen und vorschreibenden Aussagen, die eine Bewertung für etwas abgeben. In einem zweiten Schritt wird dann die Verknüpfungsart dieser beiden Aussagentypen näher betrachtet: Werden aus Sachverhalten Wertungen abgeleitet und wird dieses Ableiten problematisiert oder als gegeben dargestellt.

Ernst TOPITSCH betont, dass deskriptive Aussagen Kenntnisse und Fertigkeiten betreffend schon auf Wertungen sowie Leitbilder bezogen werden dürfen, aber

dass zwischen *legitimen* und *illegitimen* Verbindungen zu unterscheiden sei. D.h. „weltanschaulich geprägte Wertungen und Bilder“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 191 f) müssen als solche kenntlich gemacht werden und dürfen nicht als objektive Tatsachen ausgegeben werden. Utopisch-illusionäre Verknüpfungen von Sachaussagen und Werturteilen sind unzulässig, da die in Aussicht gestellten Realisierungsvarianten unmöglich und „nichts anderes als indoktrinierende Scheinsynthesen“ sind (BENNER et al. 1997, S. 308). So kritisierte TOPITSCH z.B. Lehrpläne, die solche „ideologisch-empirische[n] Scheinsynthesen zwischen der gesetzmäßigen Ordnung der Natur und religiös-moralischen Ordnungsvorstellungen sowie wissenschaftlichen Aussagen und politischen Überzeugungen herstellen“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 192).

Das Konzept einer reflektierenden Bildungsidee stellt sich nicht grundsätzlich gegen präskriptive Aussagen; diese können durchaus legitim sein, jedoch dürfen sie mit deskriptiven Aussagen nicht in der Art verknüpft werden, dass Sachinformationen unausgesprochen Werthaltungen und Orientierungen implizieren. Vielmehr sollten die Verknüpfungen in „empirischer Hinsicht fallibel“ (BENNER et al. 1997, S. 308) sein, was soviel wie die Feststellung der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Falsifikation besagt. Diese Verknüpfungsart wird *offene Verknüpfung* bezeichnet.

In „moralisch-politischer Hinsicht“ würde das bedeuten, „offen für künftige geschichtliche Entwicklungen und Erfahrungen“ (ebd.) zu sein. Darunter verstehe ich in Anlehnung an LITTS Gedankengang das erste Kriterium betreffend z.B. die kritische Betrachtung der Bestrebungen einer Regierung, die momentane Staatsform als die einzig richtige Möglichkeit anzusehen, ohne das Bewusstsein, dass sich Ansichten und Systeme ändern können und auch andere Varianten (gut) lebbar sind.

Affirmative Bildungskonzepte zielen bei der „Aneignung, Interpretation und Bearbeitung wissenschaftlich erkennbarer Sachverhalte“ darauf ab, dass im

„Denken und Handeln der Lernenden ein normativ geschlossener Sinnzusammenhang von Sein und Sollen entsteht“ (BENNER 1999, S. 55), jedoch unterlaufen solch geschlossene Verknüpfungen eher die „Aufklärung zur Mündigkeit“ als dass sie diese fördern (SCHLUß 1999, S. 159). Daher sind offene Verknüpfungen von deskriptiven und präskriptiven Aussagen gegenüber geschlossenen zu bevorzugen.

Level 1

Wegen der knappen Formulierungen der Lernziele lassen sich für dieses Kriterium keine Verknüpfungen ausmachen, weder offene noch geschlossene. Die Aussagen an sich haben eher vorschreibenden Charakter, indem sie darstellen, was zu lernen sei. In diesem Zusammenhang sind m.E. allerdings präskriptive Aussagen durchaus legitim. Nur von geschlossenen Verknüpfungen mit deskriptiven Aussagen sollte abgesehen werden. Diese Frage stellt sich aber aufgrund der Kürze der Lernzielformulierungen hier nicht.

Validationsprinzipien

Jedoch lassen sich in den Validationsprinzipien Verknüpfungen von deskriptiven und präskriptiven Aussagen erkennen.

Die Prinzipien setzen sich jeweils aus zwei Teilen zusammen, die optisch voneinander abgehoben und auch sprachlich verschieden sind. Den ersten Teil bildet eine Aussage, die zumeist aus einer theoretischen Annahme, auf die Validation gründet, besteht. Dies wird ergänzt durch eine Anmerkung, die in der ersten Person Plural verfasst ist und aussagt, wie Validationsanwender die jeweilige Annahme umsetzen.

Mit Einfühlungsvermögen zuzuhören, baut Vertrauen auf, vermindert Ängste und gibt den Klienten ihre Würde zurück. Aus empathischem Zuhören folgt Vertrauen.

Scheinbar zwangsläufig erfolgt ein bestimmtes Verhalten aus dem Sachverhalt, in bestimmter Art und Weise zuzuhören. Der gesamte Satz wiederum, der als theoretische Annahme fungiert, wird seinerseits wie ein Sachverhalt dargestellt,

aus dem sich die Sollensaussage für den Validationsanwender ergibt: *Wir teilen die Gefühle des Klienten, ohne über den Wahrheitsgehalt der Tatsachen nachzudenken.*

Die Handlungsanweisungen in den Validationsprinzipien wirken durch die Wir-Formulierungen weicher als eindeutige Verhaltensaufforderungen, die mit dem Wort „sollen“ formuliert würden, was allerdings nicht darüber hinwegzutäuschen vermag, dass viele Prinzipien in ihren Formulierungen geschlossene Verknüpfungen von deskriptiven und präskriptiven Aussagen enthalten.

Die Handlungsanweisungen lassen sich direkt von den theoretischen Annahmen ableiten. Im folgenden Beispiel betrifft die Annahme eine menschliche Eigenschaft, die in dieser Formulierung für alle Menschen gilt: *Menschen leben - zum Teil auch gleichzeitig - auf mehreren Ebenen des Bewusstseins. Daher lügen wir unsere Klienten nie an.* Diese Verhaltensaufforderung wird durch eine Erklärung erweitert, die m.E. nach absurd formuliert ist. *Wir lügen unsere Klienten nie an, da wir davon ausgehen, dass sie auf irgendeiner Ebene wissen, was die Wahrheit ist.* Würden wir annehmen, dass die Klienten die Wahrheit nicht (auf irgendeine nicht näher definierte Art) wüssten, so lügen wir sie an?!

Die Tatsache, dass Verhaltensforderungen direkt aus den theoretischen Annahmen abgeleitet werden, wird weder in den Prinzipien noch an anderer Stelle problematisiert.

3.3 Kriterium 3: Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung

Monopolisierte Bildung unterscheidet sich von nicht-monopolisierter Bildung dadurch, dass in ihr „notwendige Unterscheidungen vernachlässigt“ und „unverzichtbare Vermittlungsprobleme als gelöst unterstellt werden“ (BENNER et al. 1997, S. 310). Drei dieser Unterscheidungen und Vermittlungsprobleme, denen im Sinne einer nicht-monopolisierten Bildung auf jeden Fall Beachtung geschenkt

wird, sind jene, denen im Rahmen der drei Kriterien in der zweiten Kriteriengruppe Aufmerksamkeit geschenkt wird.

In Anlehnung an Robert ALTS Kritik am bürgerlichen Bildungsmonopol formuliert BENNER (1999, S. 55) das dritte Kriterium. Demnach verfolgen affirmative Bildungskonzepte das Ziel, vorgegebene Monopolisierungen in Naturkategorien zu legitimieren, wohingegen die reflektierenden Konzepte anstreben, solche Ansichten durch Aufklärung kritisierbar machen zu wollen.

ALT klagte die traditionellen Bildungsmonopole an, nach denen die unteren Klassen volkstümlich-ideologisch erzogen wurden und die herrschende Klasse elitär-wissenschaftlich. Er plädierte für eine allgemeine wissenschaftliche Bildung, abseits jeglicher Herrschaftsverhältnisse und Klassenunterschiede. Die Klassenherrschaft verhindere, seinen eigenen „wirkliche[n] Anlagen und Bedürfnisse[n]“ nachzukommen und damit der „gesellschaftlichen Bestimmung“, die den eigenen „Naturanlagen“ entspräche (BENNER/SLADEK 1995, S. 197 f.). Wo Herrschaftsstrukturen die Entwicklung einer Gesellschaft steuern wollten, geschah dies über die Bildungsinhalte und Lehrpläne. Diese Monopolisierung von Bildung wurde sowohl in den Schulstrukturen und Unterrichtsmethoden deutlich, als auch in den angebotenen Lerninhalten für niedere und höhere Bildungszweige (BENNER et al. 1997, S. 309). ALTS Kritik ist m.E. auch heute noch aktuell (und man könnte so einige Beispiele für monopolisierende Bildung nennen - nicht nur in fernen Ländern).

SCHLUß (2003, S. 53) abstrahiert ALTS Gedanken, wenn er meint, dass Bildungsideale zu Monopolisierung neigen, auch ohne eine Klassenherrschaft sichern zu wollen, und nennt als Beispiel die „Institution Schule“. Z.B. wird politische Bildung oft nur in der Schule gelehrt und diese verfügt kaum über die Möglichkeit der „Einübung politischer Teilhabe“. Um diese Situation zumindest ein wenig wett zu machen, regt SCHLUß an, die außerunterrichtlichen Erfahrungen

der Lernenden in den Unterricht einfließen zu lassen.

Affirmative Lernzielnormierungen fördern eine Monopolisierung der Bildung, indem Wissenschaft dogmatisch und ideologisch ausgelegt wird. Auf das Individuum wird keine Rücksicht in puncto Begabungen und Neigungen genommen. Reflektierende Lernzielnormierungen versuchen einer Monopolisierung zu entgehen, indem sie nach theoretischen und praktischen Alternativen suchen und offene Fragen ansprechen (BENNER et al. 1997, S. 309).

Level 1

In einigen der Lernziele lässt sich hinsichtlich des dritten Kriteriums ein Bildungsmonopol ausmachen.

To learn in-depth about stage one: malorientation and the appropriate helping techniques for this stage. Dieses Lernziel ist ebenso für die Stadien time confusion, repetitive motion und vegetation jeweils einzeln ausformuliert³¹.

Diese Formulierungen implizieren, dass es für Personen, die sich in den verschiedenen Stadien des Aufarbeitens befinden, *die geeigneten* Validationstechniken gibt, die zu lernen sind. Durch die Formulierung *appropriate techniques* werden andere Methoden oder ein anderer Umgang für desorientierte sehr alte Menschen ausgeschlossen. Die fixe Zuschreibung nimmt die Chance, dass es andere Möglichkeiten geben kann, um mit sehr alten Menschen wertschätzend umzugehen.

Es mag nachvollziehbar sein, dass in einer Ausbildung zum Validationsanwender die Validation als Bildungsmonopol gesetzt wird.

In der Primärliteratur hingegen wird auch betont, dass einerseits Validation nicht die einzige Methode ist, die bei alten, verwirrten Menschen angewendet wird, andererseits jede Methode, auch die Validation, nicht für alle Klienten und für jede Situation verwendet werden kann (vgl. FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 119). Diese

³¹ Siehe die Übersicht der Lernziele von Level 1 im Rahmen der Analyse in Kapitel 3.1.

Aussage widerspricht m.E. der monopolisierten Darstellung in den vier genannten Lernzielen.

Allerdings verliert die Monopolstellung der Validation für diese vier Lernziele etwas an Gewicht, wenn man das darauf folgende Lernziel mitdenkt, das ein Vorhandensein weiterer Methoden für die Arbeit mit Hochbetagten impliziert: *To become somewhat familiar with other helping methods and learn how they compare and contrast with Validation*. Es geht darum zu lernen, wo Validation mit anderen Methoden Gemeinsamkeiten hat und in welchen Punkten sie sich voneinander unterscheiden. Nun könnte man beim flüchtigen Lesen meinen, dass damit eine Erörterung oder Bewertung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Methoden gemeint sein könnte. Jedoch beschreibt die Formulierung des Lernziels, dass diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Methoden bereits herausgearbeitet wurden und es in weiterer Folge „bloß“ darum geht, diese zu lernen. Diesem Lernziel ließe sich der normative Charakter entziehen, indem man es umformuliert: *Sich mit anderen Methoden vertraut machen und erörtern, wie sie sich im Vergleich zur Validation positionieren*. Auf diese Weise, wäre die Art der Positionierung offen und das Ergebnis der Erörterung nicht vorgegeben.

Kriteriengruppe 2: Notwendige Differenzierungen und Vermittlungsprobleme

Die zweite Kriteriengruppe widmet sich der Frage, ob in den Lernzielen Vermittlungsproblematiken dargestellt werden, oder Einheiten von Wissen und Haltung, praktischem und theoretischem Denken und Lernen, sowie innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme angenommen werden. Worin die Reflexivität dieser Vermittlungsprobleme liegt, klärt diese Kriteriengruppe jedoch nicht, sondern damit befassen sich die Kriterien 7 bis 9 in Kriteriengruppe 3.

Im Sinne einer reflektierenden pädagogischen Praxis sind Einheitsvorstellungen zu vermeiden und stattdessen die Vermittlungsproblematiken zu erörtern, um ein Kurzschließen zwischen Wissen und Haltung, praktischem und theoretischem Denken und Lernen sowie innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme zu verhindern (vgl. BENNER 1999, S. 56 f.).

3.4 Kriterium 4: Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung

In Anlehnung an Alfred PETZELT und Immanuel KANT wird das vierte Kriterium formuliert, das davon ausgeht, dass die Offenlegung der Vermittlungsproblematiken von Wissen und Haltung durch Unterricht und Erziehung gegenüber Vorstellungen zu bevorzugen ist, die eine Kritik von Wissen und Haltungen unmöglich machen (vgl. BENNER 1999, S. 56).

PETZELT legt besonders großen Wert auf die Differenzierung von Wissensvermittlung und Haltungserziehung:

Der Schüler eignet sich einen Lernstoff im Rahmen „unterrichtlicher Wissensvermittlung“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 201) an. Der Lehrer fordert nun den Lernenden mit seinen Fragen zu „einem hypothetischen Ordnen der Mannigfaltigkeit von Weltgegebenheiten“ heraus (ebd.). Meinem Verständnis

nach hilft er ihm dadurch, das neu Dazugelernte gedanklich in seine Ordnung der Welt einzubauen. Der Schüler kann sich der „Erkenntnis der Ordnung der Welt“ (ebd., S. 200) annähern, wird die Erkenntnis an sich jedoch nie erreichen, da die Gültigkeit des Wissens falsifizierbar und „empirisch-hypothetisch“ bleibt.

Unter Haltungserziehung, die „außerhalb der Sphäre jeglichen Unterrichts“ (ebd.) stattfindet, versteht PETZELT den Prozess des Urteilens. Der Schüler bewertet aufgrund seines bereits erworbenen Wissens. Die Aufgabe des Lehrers in diesem Prozess ist es, den Lernenden dazu anzuhalten, die eigenen Beweggründe und Motive anhand des bereits erworbenen Wissens zu prüfen und zu beurteilen. Es entspricht nicht dem Verständnis einer reflektierenden Bildungsidee, dem Schüler die Übernahme einer Fremdbeurteilung mit vorgegebener Moral und Normen nahezulegen oder gar abzuverlangen (vgl. dazu auch BENNER et al. 1997, S. 311 und GATZEMANN 2003, S. 212).

Nach PETZELT darf die pädagogische Praxis nicht in den Dienst einer Monopolisierung der Bildung gestellt werden, sondern achtet auf eine Unterscheidung zwischen Wissen und Haltung sowie Unterricht und Erziehung. Die Entwicklung des theoretischen Wissens des Schülers ist daraufhin zu prüfen und danach zu beurteilen, ob dieses ein wahres oder ein falsches Wissen ist. Bei Haltungen hingegen geht es nicht um „Etwas-Wissen“, sondern um das „Sich-Wissen“. Sie werden nicht nach „richtig“ oder „falsch“ beurteilt, sondern nach „gut“ oder „böse“ (vgl. BENNER et al. 1997, S. 310 f.).

„Unter modernen Bedingungen“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 200) sei laut PETZELT eine unmittelbare Einheit von Wissen und Haltung unmöglich und in keiner Wissenschaft „gibt es irgendeine anzustrebende Identität von Wissen und Haltung“ (ebd., S. 202). Daher ist eine adäquate Formulierung moderner Bildungsziele unter der Vorstellung einer „anzustrebenden Einheit von Wissen und Haltung“ (ebd.) nicht denkbar. Im Gegenteil - PETZELT formuliert als Aufgabe modernen Unterrichts „alltägliche Welterfahrung und alltäglichen zwischenmenschlichen Umgang um mathematische, naturwissenschaftliche,

historische, fremdsprachliche, ästhetische und philosophische Reflexionsformen zu erweitern und einen weiten Gedankenkreis zu bilden, der über jegliche Einheit oder Identität von Wissen und Haltung hinausführt“ (ebd.). Konkret wird diese Aufgabe pädagogischer Praxis in drei Kompetenzen aufgegliedert, welche sich die Schüler aneignen: „[...] (1) ihr Wissen nach den Kriterien des Richtigen und Falschen zu erweitern und zu beurteilen, (2) ihre Haltungen angesichts solchen Wissens nach den Kriterien des Guten und Bösen zu beurteilen und (3) über die praktische Vermittlung von Wissen und Gewissen in selbstverantwortetem Handeln zu entscheiden“ (ebd., S. 203).

Indoktrinierende Bildungsvorstellungen verbreiten eher die Einheit von Wissen und Haltung, während eine reflektierende Bildungsidee eher deren Vermittlungsproblematik in den Mittelpunkt stellen. Gemäß dieser kann sich ein Verhalten niemals selbstverständlich aus einem bestimmten Wissen ergeben, sondern es gilt zu überlegen, welche Haltungen aus dem gelernten Wissen gebildet werden können und diese sind dann selbst im Unterricht zu problematisieren und diskutieren (vgl. SCHLUß 2003, S. 57).

Level 1

In der Formulierung des Lernziels *to recognize and integrate the Validation principals* ist eine Einheit von Wissen und Haltung feststellbar. Die Validationsprinzipien bilden in diesem Satz die Wissenskomponente, die es zu *integrieren* gilt. Die Prinzipien sollen angenommen und in sich aufgenommen werden, ohne nach dem Grund zu fragen bzw. ohne die Wissenskomponente näher zu beleuchten; das kommt einer Übernahme der vorgegebenen Haltung gleich. Integrieren bedeutet, etwas in ein übergeordnetes Ganzes einzufügen. In diesem Fall heißt das, dass die Prinzipien zu übernehmen und in das übergeordnete Ganze, die eigene Person, das eigene Denken und Handeln, einzufügen sind, sodass die Prinzipien der Validation zu eigenen Prinzipien werden. In diesem Beispiel verschmelzen das Wissen und die Haltung zu einem Begriff, den Validationsprinzipien. Diese sind

zu affirmieren und in das eigene Denken und Handeln einzubinden. Betont werden sollte, dass es sich bei den Validationsprinzipien nicht um reine Wissensaussagen handelt, sondern dass diese gleichzeitig die Grundhaltung, die für Validation wichtig ist, formulieren.

Validationsprinzipien

In vielen Prinzipien wird die Haltung und das Verhalten des Validationsanwenders direkt aus der Theorie deduziert, ohne in irgendeiner Art und Weise problematisiert zu werden.

Eine theoretische Annahme lautet zum Beispiel: *Es gibt immer einen Grund für das Verhalten von desorientierten, sehr alten Menschen.* Im Rahmen des Prinzips wird die Annahme, ob jedes Verhalten begründet sein muss, nicht näher hinterfragt, sondern aus der Prämisse folgt direkt die Haltung, die ein Validationsanwender haben muss: *Auch wenn wir nicht immer wissen, warum ein Mensch sich so verhält, wie er es tut, können wir ihm helfen, seine Gefühle auszudrücken, damit er unerledigte Probleme lösen kann.*

Oder: *Wenn die gegenwärtige Realität zu schmerzlich wird, überleben manche Klienten, indem sie Erinnerungen aus der Vergangenheit heraufbeschwören und sich darin zurückziehen.* Daraus folgt die Wertung für den Validationsanwender: *Dies wird häufig als Demenz bezeichnet. Wir sehen dieses Verfahren als eine kluge Reaktion bzw. eine Bewältigungsstrategie, außerdem akzeptieren wir dies als persönliche Realität, die den momentanen Bedürfnissen des Klienten entspricht.*

Dass die Validationsprinzipien eine Einheit aus Wissen und Haltung darstellen, ist von FEIL eindeutig so gewollt: „Die Wertvorstellungen und handlungsleitenden Aufforderungen eines VA [Validationsanwenders] entspringen aus den Grundprinzipien und bestimmen die Art und Weise unserer Arbeit“ (FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 17). Die Wir-Formulierungen in den Prinzipien verstärken das Ziel der Internalisierung der Prinzipien durch die Validationsanwender.

3.5 Kriterium 5: Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen

Angelehnt an Schriften Max Gustav LANGES wurde das fünfte Kriterium formuliert. Es weist auf den Unterschied zwischen praktischem Lernen, d.h. Lernen aus einer Handlung bzw. einer Situation heraus, und theoretischem Lernen hin. Während affirmative Lernzielnormierungen von einer „natürlichen und ideologischen Vermitteltheit“ zwischen diesen beiden Lernvarianten ausgehen, unterscheiden BENNER et al. (1997, S. 313) im Sinne reflektierender Lernzielnormierungen verschiedene Möglichkeiten unterrichtlicher Problemstellungen: solche, die

- * im Rahmen eines theoretischen Unterrichts basierend auf einer
Wissenschaftsrichtung behandelt werden,
- * in einem wissenschaften-übergreifenden Unterricht die unterschiedlichen
Sichtweisen und Zugänge thematisieren,
- * die Vermittlungsprobleme zwischen theoretischem und praktischem Lernen
zum Thema machen.

Das Denken des Kindes beruht in seinen Anfängen auf situationsgebundenem Erfahrungswissen. Mit der Zeit löst sich sein Denken von konkreten Situationen und es beginnt zu abstrahieren. Es entwickelt ein theoretisches Denken, das ergänzt und erweitert wird und „hypothetische Wissensformen der modernen Wissenschaften“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 205) annimmt.

Besonders in der „verwissenschaftlichten Welt“ (SCHLUß 2003, S. 58), würde das praktische Lernen allein nicht mehr ausreichen, da die Grundkenntnisse einer Wissenschaft nicht implizit über deren Anwendung gelernt werden können, sondern diese ohne theoretischen Hintergrund nicht nachvollziehbar sind und vielleicht sogar „magisch erscheinen“ (ebd.). Daraus folgert SCHLUß, dass ein „Grundbestand an wissenschaftlichen Einsichten“ (ebd.) unbedingt gelehrt

werden muss, indem über den Zusammenhang von praktischem und theoretischem Denken reflektiert wird.

LANGE beschreibt die Aufgabe der pädagogischen Praxis mit der Überwindung der Kopplung des Denkens an eine Situation. Der Auffassungsgabe ihrer jeweiligen Altersstufe angepasst, sind die Lernenden darin zu unterstützen, „von einem situationsgebundenen *praktischen* Erfahrungslernen und -denken zu einem situationstranszendierenden, hypothetisch entwerfenden und Hypothesen erprobenden *theoretischen* Lernen und *experimentierenden* Denken fortzuschreiten“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 205).

Würde Lernen nur auf situationsgebundener Wahrnehmung und Erfahrung beruhen, so würde den Heranwachsenden die Möglichkeit entzogen, die moderne Welt zu verstehen und in ihr rational handeln zu lernen. Als Kennzeichen der modernen Welt beschreibt LANGE, dass situationsbezogenes Wahrnehmen und Denken neben „abstrakten Formen eines hypothesenentwerfenden und -prüfenden Denkens“ (ebd.) gleichzeitig bestehen kann.

In demokratischen Gesellschaften ist zu beobachten, dass das Denken sich vom praktischen Handeln immer mehr löst und zu einem theoretischen Denken wird. Im Unterricht macht sich dieses Phänomen insofern bemerkbar, als der „Antrieb zum Denken“ (ebd., S. 206) nicht von einer praktischen Aufgabe angestoßen wird, sondern aus dem Zusammenhang des Denkens selbst kommt und die Lösung des theoretischen Problems zum Ziel hat. SCHLUß betont, dass es daher umso wichtiger sei, dass „die reflektierte Handlungsorientierung auch im Lernen theoretischer Gegenstände greifbar bleibt“ (2003, S. 60), denn in einer „bruchlosen, kontinuierlichen und technologischen Anwendung von Theorien in der Praxis“ (GATZEMANN 2003, S. 213) wittert GATZEMANN die Gefahr der Indoktrination.

Level 1

Die Validationsausbildung besteht aus theoretischen und praktischen Einheiten. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt im Lernen durch praktische Übungen und

durch validierende Handlungen im Rahmen des Praktikums. Die Praxisteile der Ausbildung beinhalten mehr als ein bloßes Erklären der Validationstechniken: Validation müsse gekannt werden, im Weiteren gekonnt werden und v.a. integriert werden³².

Die Lernziele aber muten, abgesehen vom vorangestellten Grobziel, individuelle Validation zu lernen, erstaunlicherweise eher theorielastig an: Die Validationsprinzipien, die Ausschnitte der zugrundeliegenden Theorien, die verschiedenen Phasen der Aufarbeitung und andere Methoden der Altenarbeit sollen gelernt werden.

Auch die vier Lernziele über die vier Phasen und die dazugehörigen Validationstechniken erwecken durch ihre Formulierung *to learn about stage 1/2/3/4* den Eindruck, dass es sich um theoretisches Lernen handelt. *Appropriate Validation techniques* werden zwar auch jeweils in diesen Lernzielen erwähnt, doch mit der Formulierung *to learn about* kann nicht ein *to learn to practice the appropriate Validation techniques* impliziert werden.

Ob in der Validationsausbildung eine Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen gehandhabt wird oder ob die Vermittlungsproblematik zwischen diesen erörtert wird, ist aus den Lernzielen nicht erkennbar.

Beziehe ich die Kursübersicht und mein Wissen über Validation in die Überlegungen mit ein, so ist die Ausbildung in der Praxis auch dahingehend angelegt, aus den Übungssituationen zu lernen, v.a. auch auf der Gefühlsebene, die in der Validation einen besonderen Stellenwert einnimmt und durch Theorie nur schwer fassbar ist. Der Unterschied zwischen Lernen aus praktischen Übungen und theoretischem Lernen, wird, soweit ich Einblick gewonnen habe, überwiegend nicht problematisiert, sondern als Einheit gedacht.

Um meinen Eindruck zu verifizieren bzw. falsifizieren, setze ich die von BENNER

³² So KLERK-RUBIN in einem persönlichen Gespräch [26.1.2007].

et al. (1997, S. 313) beschriebenen Möglichkeiten unterrichtlicher Problemstellungen im Sinne reflektierender Lernzielnormierungen mit der Validationsausbildung in Bezug.

Die erste Variante beinhaltet, dass Problemstellungen im Rahmen eines theoretischen Unterrichts basierend auf einer Wissenschaftsrichtung behandelt werden. Das ist auszuschließen, da der Unterricht so wie die Methode auf keiner bestimmten Wissenschaftsrichtung fußt.

Die zweite Variante geht von einer Thematisierung unterschiedlicher Sichtweisen und Zugänge im Rahmen eines wissenschaften-übergreifenden Unterrichts aus. In der Validationsausbildung werden andere Hilfsmethoden und damit andere Zugänge für die Arbeit mit sehr alten, desorientierten Menschen thematisiert und besprochen. Dass der Unterricht wissenschaftlich ist oder sogar wissenschaften-übergreifend, wage ich zu bezweifeln.

Die dritte Möglichkeit, Vermittlungsprobleme zwischen theoretischem und praktischem Lernen zum Thema zu machen, wird im Zuge der Validationsausbildung auch nicht realisiert.

Das fünfte Kriterium betreffend kann daher festgestellt werden, dass die Validationsausbildung im Sinne eines affirmativen Bildungsideals eher nicht zwischen theoretischem und praktischem Denken und Lernen unterscheidet.

Das schließt nicht aus, dass in einem Gespräch über die Praxiserfahrungen, wie es im Kursablauf angeregt wird, auch eine Diskussion der Lernenden über die Frage zustande kommt, ob und wie das theoretisch Erlernte in die Praxis übergeführt werden kann. Auch könnten dabei die praktischen Erfahrungen im Blick auf Erklärungen oder Verallgemeinerungen analysiert werden. Aber wie gesagt: dies könnte sich ergeben, ist aber weder in den Lernzielen noch sonst im Kursmaterial explizit angelegt.

3.6 Kriterium 6: Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme

Dieses Kriterium widmet sich den Unterschieden und Zusammenhängen zwischen innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme.

Die Differenzierung knüpft hier am theoretischen Lernen selbst an. Die „gesellschaftliche Bedingtheit“ (BENNER 1999, S. 56) der Aussagesysteme der modernen Wissenschaften kann nicht in diesen selbst reflektiert werden. Die bildungstheoretisch bedeutsame Aufgabe wissenschafts- und gesellschaftshistorischer Reflexionen ist die Thematisierung der Vermittlungsproblematik zwischen der innerscientifischen und der gesellschaftlichen Bedeutung des Wissens der Wissenschaften. BENNER/SLADEK betonen, dass es wichtig wäre, wissenschaftliche Aussagesysteme nicht nur als Ergebnisse unseres „theoretisierenden Denkens“ (1995, S. 210) zu verstehen, sondern auch zu berücksichtigen, dass die so entstandenen und entstehenden Theorien auf dem Hintergrund eines historisch-gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhangs gewachsen sind. Alle wissenschaftliche Theorie ist von Menschen konstruiert und formuliert, daher fließen auch in „vermeintlich objektive naturwissenschaftliche Theorien“ (SCHLUß 2003, S. 63) menschliche Erfahrungen ein. Erfahrungen beruhen auf Interpretationen von Ereignissen. Verallgemeinerungen macht der Mensch aufgrund ähnlicher Erfahrungen. Im Zuge der Interpretation werden die Erfahrungen dann verstanden. Daraus folgt, dass in *jede* „Welterklärung“ (ebd.) gesellschaftliche Erfahrungen einfließen. Diese geschichtliche Vermitteltheit gilt es zu erkennen, zu analysieren und „bis in die Deutung der in wissenschaftlichen Theorien verwendeten Grundbegriffe fruchtbar zu machen“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 210). Unsere wissenschaftlichen Aussagen und Theorien sind also Konstrukte unseres Verstandes und nicht unbedingt „Abbildungen oder Widerspiegelungen von Wirklichkeit“ (ebd.).

Auch die Anwendung wissenschaftlicher Theorien geschieht unter gesellschaftlichen Bedingungen, die ihrerseits nicht in den Theorien vorgegeben sind. SCHLUß (2003, S. 65) betont, dass allerdings auch Wissenschaft nicht homogen ist und daher verschiedene innerscientifische Sinnzuschreibungen über wissenschaftliche Aussagesysteme möglich sind. Dennoch unterscheiden sich diese von einer gesellschaftlichen Sinnzuschreibung, die anderen Ansprüchen genügt.

Lehrplanformulierungen unterstützen das Erkennen historischer und wissenschaftlicher Transformationsleistungen, „in die der wissenschaftliche Erkenntnisfortschritt eingebettet ist“ (BENNER et al. 1997, S. 314), wenn sie zwischen dem wissenschaftlichen und dem historischen Sinn wissenschaftlicher Grundbegriffe unterscheiden.

Affirmative Verknüpfungen zielen zwischen gesellschaftlichem und innerscientifischem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme auf eine „Einheit von positiver Wissenschaft und gesellschaftlicher Bewegung“ (ebd.), während reflektierende Lernzielnormierungen an die in „wissenschaftliche Theorien eingegangenen historischen Erfahrungen zu erinnern und den Verwendungszusammenhang wissenschaftlicher Aussagesysteme offen zu halten für neue historische Erfahrungen und Probleme“ (ebd.) suchen.

GATZEMANN beschreibt die Gefahr, dass „(vorläufige) erziehungswissenschaftliche Hypothesen zu Universalformeln des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses“ (2003, S. 213) umgedeutet werden und „(unberechtigt) in Notwendigkeiten“ (ebd.) verwandelt werden. Im Unterricht seien sowohl die historisch-gesellschaftlichen als auch die historisch-scientifischen Transformationsleistungen erfahrbar zu machen, um nicht „vorschnell in sich geschlossene wissenschaftliche Weltbilder einzuführen“ (ebd., S. 216). Ein reflektierender Unterricht würde auch die Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge wissenschaftlicher Ergebnisse thematisieren, um Verkürzungen zu vermeiden, die menschliche Praxis und Handlungsrationalität

auf bloß szientifische und technologische Legitimationen und Erklärungen oder wissenschaftlich konstatierbare Zwangsläufigkeiten reduzieren.“ (ebd., S. 217).

Level 1

Dieses Kriterium betrifft das theoretische Lernen der Validationsausbildung und beleuchtet die wissenschaftlichen Aussagesysteme hinsichtlich ihres innerszientifischen und gesellschaftlichen Sinns.

Die Validation selbst ist keine wissenschaftliche Theorie, bedient sich aber auszugsweise verschiedener wissenschaftlicher Theorien, die in den Lernzielen folgendermaßen Erwähnung finden: *To learn the appropriate sections of Jung, Freud, Erikson and Piaget's theories that are the building blocks to Validation*. Es wird aufgezählt, welche Theorien gekannt werden müssen, um als Validationsanwender tätig sein zu dürfen. Hierbei fällt auf, dass einerseits die aufgrund der Lernziele in der Ausbildung kennenzulernenden Theorien nur einen Teil derer bilden, die im theoretischen Teil des Kursmaterials vorkommen, und andererseits auch nur einen Bruchteil von den in der Primärliteratur erwähnten Theorien darstellen, auf die Validation zurückgreift³³.

To learn the appropriate sections of the theories könnte so verstanden werden, dass tatsächlich nur jene Theorieabschnitte in den Unterricht Einzug finden, auf die sich Validation bezieht. Die Frage, ob FEIL allerdings ihrerseits beim Formulieren der Validationstheorie mithilfe vorhandener wissenschaftlicher Theorien diese in ihrem Zusammenhang erfasst und „weiterverwendet“ oder ob sie einfach die für sie „passenden“ Theorieabrisse in ihr Konzept eingebaut hat, damit dieses einen „Touch“ von Wissenschaftlichkeit erfährt, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Aus der Formulierung des Lernziels allein ist nicht eindeutig ersichtlich, wie die entsprechenden Theorieausschnitte von JUNG, FREUD, ERIKSON und PIAGET

³³ Vgl. auch Kapitel 2.2.5 dieser Arbeit.

vermittelt werden. Vielleicht werden die Begrifflichkeiten, die aus diesen Theorien für die Validation entlehnt werden, in ihrem wissenschaftlichen und auch gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang erörtert und in einem zweiten Schritt problematisierend mit Validation in Verbindung gebracht. Möglich wäre aber auch, dass die wissenschaftlichen Aussagesysteme direkt für die Validation übernommen werden, ohne die Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge wahrzunehmen.

Aus der Formulierung des Lernziels ist nicht ersichtlich, ob Vermittlungsproblematiken zwischen innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme angesprochen werden. *To learn the appropriate sections of theories* lässt vermuten, dass die Aussagesysteme als Einheit gedacht werden.

Es gibt jedenfalls im gesamten Curriculum keinen Hinweis darauf, dass die Aussagesysteme der Validation zumindest in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Entstehungsprozess im Rahmen der Ausbildung problematisiert werden.

Das Lernziel *to become somewhat familiar with other helping methods and learn how they compare and contrast with Validation* setzt die Methode der Validation mit anderen Methoden in Beziehung, was im Sinne eines reflektierenden Bildungskonzepts für notwendig erachtet wird.

Die Formulierung *to become somewhat familiar* erweckt allerdings nicht unbedingt den Eindruck einer reflektierenden Auseinandersetzung mit den anderen Methoden. *To learn how they compare and contrast with* ist m.E. eine Formulierung, die je nach Auslegung Reflexivität implizieren kann oder nicht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden nicht von den Lernenden *erörtert*, sondern *gelernt*. Das könnte bedeuten, dass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bereits vorformuliert sind und „nur“ mehr gelernt werden müssten. (Welchen Sinn das allerdings hätte, sei dahingestellt.) Welcher Grad an Reflexion diesem *Lernen* beigemessen werden kann, ist aufgrund der Formulierung nicht feststellbar. So

kann nur festgehalten werden, dass zwar verschiedene Methoden mit Validation in Beziehung gesetzt werden, jedoch nicht explizit dazu aufgefordert wird, die Zusammenhänge näher zu bedenken.

Kriteriengruppe 3: Probleme der Unverdrängbarkeit des Umgangs, der unvermittelten Unmittelbarkeit, der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt-Verhältnisse und ihrer Kritiken

Die dritte Kriteriengruppe versucht zu klären, worin die Reflexivität der mithilfe der vorigen Kriteriengruppe aufgedeckten Vermittlungsprobleme liegt (vgl. BENNER 1999, S. 57). Die Unterscheidungen der Kriterien 7 bis 9 bilden die Grundlage, um die Vermittlungsprobleme zu erörtern (vgl. SCHLUß 2000, S. 6).

3.7 Kriterium 7: Differenzierung versus Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt

Im siebenten Kriterium geht es in Anlehnung an Überlegungen von Theodor LITT um moderne Unterscheidungen und Vermittlungsprobleme zwischen szientifischen und umgänglichen Weltverhältnissen (vgl. BENNER 1999, S. 57), wie das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und vorausgesetzter Wirklichkeit zugrunde gelegt wird. LITT erhofft einen „Segen der Reflexion“ (BENNER/SLADEK 1995, S. 212), indem unterschieden wird zwischen den Sachgesetzmäßigkeiten der empirischen Welt, die natürliche und gesellschaftliche Prozesse durch moderne Wissenschaft erklären, und „unserem Erkennen vorausgesetzte[r] Wirklichkeit“ (ebd.), der Frage nach dem richtigen Umgang mit Natur und Menschen.

Zwischen einem wissenschaftlichen Weltbegriff und dem Umgangsverhältnis von Mensch und Welt wird im Sinne einer reflektierenden Bildungsidee problematisierend unterschieden, Konflikte zwischen den beiden Denk- und Handlungsweisen werden angesprochen statt negiert.

Für BENNER et al. (1997, S. 316) ist derjenige auf heute zeitgemäße Bildung vorbereitet, der Sachverhältnisse der neuzeitlichen Wissenschaft mit einem Umgangsverhältnis vereinbaren kann und damit „der Welt als ihrer Wirklichkeit“ (ebd.) begegnet, die ihren Sinn nicht auf Sinnzuschreibungen von außerhalb, z.B.

politischer Sinngebung, begründet. Grenzen und Gültigkeit szientifischen Wissens können im Rahmen eines wissenschaftsorientierten Unterrichts bewusst gemacht werden. Zu kurz gedacht wäre eine Erklärung der Welt, die von ihr sagt, dass sie das sei, was Wissenschaft über sie aussagt oder Politik aus ihr macht (vgl. ebd., S. 315), indem Gesetzmäßigkeiten in natur- und sozialwissenschaftlichen Aussagen als Gesetze der „Natur, der Psyche und der Gesellschaft“ (ebd., S. 316) dargestellt werden. Reflektierende Lernzielnormierungen sehen hingegen in solchen Gesetzmäßigkeiten die Möglichkeit eines praktischen Umgangsverhältnisses, „in welchem wir die Natur, uns selbst und den anderen nicht auf das reduzieren, was wir über sie und uns mit den Mitteln wissenschaftlicher Rationalität und Technologie“ (ebd.) zu wissen vermögen. Es wird zwischen einem szientifischem Umgang mit der Welt und einem alltäglichen differenziert, die nebeneinander ihre Berechtigung haben und einander beeinflussen (vgl. SCHLUß 2003, S. 71). Dieses wechselseitige Befruchten ist offen darzulegen und nicht unreflektiert zu übergehen.

Level 1

Das Kriterium 7 lässt sich für die Validationsausbildung an dem Lernziel *to recognize and integrate the Validation principals* diskutieren. Mir ist bewusst, dass die Validationsprinzipien keinem wissenschaftlichen Weltbegriff im strengen Sinn entsprechen. In den Lernzielen bilden sie aber den Begriff, der einem wissenschaftlichen Begriff am ehesten nahe kommt. Die Prinzipien wurden aufgrund der theoretischen Annahmen für Validation formuliert und werden wie Prämissen gehandelt. Sie repräsentieren das „Weltbild“ der Validation. Dieses Weltbild gilt es zu erkennen und zu integrieren. Die Validationsprinzipien geben vor, wie der Weltbegriff verstanden werden soll und diesen gilt es für das Umgangsverhältnis von Mensch und Welt zu übernehmen. Ein Bild des desorientierten sehr alten Menschen wird formuliert. Das Menschenbild, das sich im Alltag im Umgang in der Welt mit Menschen gebildet hat, wird nicht

berücksichtigt, geschweige denn diskutiert. Die Grenzen zwischen Umgang und szientifischem Weltbegriff werden verwischt, sodass der vorgegebene Weltbegriff den Platz des umgänglichen Verständnisses einnimmt.

Würde Validation im Rahmen eines wissenschaftsorientierten Unterrichts gelehrt, so müssten die Grenzen und Gültigkeit des Weltbildes der Validationsprinzipien bewusst gemacht werden.

3.8 Kriterium 8: Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung

Dieses Kriterium beruft sich auf Ansätze von Immanuel KANT, Franz FISCHER und Theodor W. ADORNO und unterscheidet zwischen der uneinholbar vorausgesetzten Wirklichkeit und der durch unser Denken und Handeln konstituierten und konstruierten Welt (vgl. BENNER 1999, S. 57).

Reflektierende Lernzielnormierungen halten an einer Unterscheidung zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung fest. Sie bestärken ein Bewusstsein, dass die „Rationalität unseres Handeln“ (BENNER et al. 1997, S. 318) sich sowohl nach theoretischer und praktischer Vernunft, als auch nach dem Anspruch einer unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit beurteilen lässt. Affirmative Lernzielnormierungen unterscheiden lediglich zwischen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Vermittlungen. Zwischen diesen beiden versuchen sie durch eine Verknüpfung von Wissenschaft und Politik zu vermitteln (ebd.).

Dieses Kriterium, betont, dass alle Zugriffsweisen auf die Welt oder Erkenntnismethoden über die Welt vom Menschen formulierte Zugänge sind (vgl. SCHLUß 2003, S. 73). Es differenziert zwischen Ansätzen, die vorgeben, objektive Aussagen über die Welt zu machen und solchen, die um die nie gänzlich mögliche Objektivität wissen (vgl. ebd.). Selbst wissenschaftliche Zugänge sind niemals rein objektiv und bleiben letztlich menschliche Interpretationen, „die sich lediglich

durch einen höheren Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit auszeichnen“ (ebd., S. 74).

Ich verstehe dieses Kriterium so, dass zwischen Konzepten unterschieden wird, die vorgeben, die letztgültige Wahrheit bzw. Wirklichkeit zu wissen, und solchen, die betonen, dass immer die Möglichkeit besteht, dass sie falsifiziert werden können.

Level 1

In den Lernzielen für die Ausbildung zum Validationsanwender lassen sich Beispiele für beide Konzepte finden.

Die Formulierung *to recognize and integrate the Validation principals* gibt im Zusammenhang mit den andern Lernzielen und v.a. mit der Bedeutung, die die Prinzipien für die Validation haben, vor, welches der gute und einzig richtige Weg im Umgang mit sehr alten, desorientierten Menschen zu sein, da sie weiß, wie sich die Hochbetagten verhalten, welche Ziele sie haben und wie sich daher die Validationsanwender verhalten müssen. Die Prinzipien lassen keine anderen Zugänge oder Ansichten neben sich gelten und geben vor, allgemeingültig zu sein. Es wird z.B. nicht nach den Grenzen des Modells gefragt, oder offen gelassen, dass die theoretischen Annahmen auch in einer anderen Art der Methode ihren Niederschlag finden könnten.

Das Lernziel mit dem Inhalt, andere Methoden zu besprechen und mit Validation in Beziehung zu setzen, kann hinsichtlich dieses Kriteriums einer reflektierenden Bildungsidee zugeordnet werden. Es wird ausdrücklich betont, dass es andere Zugänge zum Thema gibt und Validation nicht den Anspruch auf Letztgültigkeit erhebt.

Hinsichtlich dieses Kriteriums widersprechen diese Lernziele einander.

Möglicherweise soll durch die Betonung des Vorhandenseins weiterer Methoden der Anschein eines dogmatischen Charakters der Validationsprinzipien reduziert werden.

3.9 Kriterium 9: Nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse und den in 1 - 8 genannten Unterscheidungen / Kritiken

Das neunte Kriterium bildet das letzte der Kriterientafel zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen und rundet diese insofern ab, als es sich auch auf die Kriterien eins bis acht bezieht.

Es besagt, dass die Annahme, sowohl die menschlichen Weltverhältnisse als auch die Kriterien der Kriterientafel seien nicht-hierarchisch, der Vorstellung, sie seien hierarchisch, vorzuziehen sei (vgl. BENNER 1999, S. 57). Es wird betont, dass die Nummerierung der Kriterien keine Rangordnung impliziert, sondern die Kriterien gleichwertig nebeneinander gelten, um ein möglichst „facettenreiches Bild des untersuchten Gegenstandes zu erzeugen“ (SCHLUß 2003, S. 74).

Ebenso, wie die Kriterien untereinander nicht-hierarchisch gedacht werden sollten, ist es Ausdruck eines reflektierenden Bildungskonzeptes, die Vielzahl der menschlichen Weltverhältnisse (Ökonomie, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion) nicht hierarchisch reihen zu wollen. BENNER betont, dass es keine Berechtigung für den Vorrang eines bestimmten Weltzuganges gibt, da kein Weltzugang sich „objektiv“ als der einzig wahre begründen könne. In Bezug auf Unterricht bedeutet das für SCHLUß in weiterer Folge, dass alle Weltzugänge auch Gegenstand des Unterrichts sein können müssen, da „alle Weltbilder Bilder von Welt sind“ und keinem unbegründet ein Vorrecht gegenüber den anderen eingeräumt werden kann (SCHLUß 2003, S. 75; vgl. dazu auch BENNER et al. 1997, S. 319).

Affirmative Bildungskonzepte bevorzugen einen Weltzugang oder blenden einen anderen aus bzw. bieten Lösungen an, indem sie Fragen unterschlagen.

Reflektierende Lernzielnormierungen zeichnen sich durch Offenheit in Bezug auf die Reflexionsprobleme aus, nehmen damit aber auch in Kauf, dass sie sich „niemals einer absoluten Sinninstanz vergewissern“ können (BENNER et al. 1997,

S. 319).

Level 1

Anhand dieses Kriteriums soll festgestellt werden, ob die thematisierten, verschiedenen Verhältnisse des Menschen zur Welt in eine Ordnung gebracht werden. Der weitere Schritt ist die Überprüfung, ob die Unterscheidungen selbst eine Hierarchie bilden (vgl. FISCHER 2004, S. 177).

Mit Kriterium 3 ist eine Pluralität an Weltzugängen feststellbar. Die Methodenvielfalt erweckt den Anschein, die Weltzugänge als gleichrangig anzusehen. Trotz dieser verschiedenen Standpunkte steht einer über den anderen: Der Weltzugang durch Validation. Dies ist allerdings nicht weiter erstaunlich, da es sich um Lernziele der Validationsausbildung handelt. Wäre es eine andere Ausbildung, so würden deren Ziele voranstehen. In szientifischer Hinsicht wird keiner Wissenschaft ein Vorrang gegenüber einer anderen gegeben, da der Wissenschaftsbezug in der Ausbildung insgesamt gering ist.

Durch die Analysen mithilfe der verschiedenen Kriterien konnten verschiedene Blickwinkel auf Lernziele eingenommen werden. M.E. liegt aber innerhalb der Kriterien keine Hierarchie in Bezug auf die Analyse dieses Lehrplans vor.

4 CONCLUSIO

Die Lernziele des ersten Levels der Ausbildung zum Validationsanwender füllen im 116-seitigen Curriculum lediglich eine halbe DIN A4-Seite, insofern darf es nicht verwundern, dass sich die Beispiele der Analyse manchmal wiederholten, obgleich selbstverständlich unter verschiedenen Blickwinkeln. Aus diesem Grund erweiterte ich die Analyse bei Bedarf auf die Validationsprinzipien, das Selbstverständnis der Validation, das sich auch in den Lernzielen widerspiegelt. Als Ergebnis der Analyse lässt sich feststellen, dass die Lernziele sehr stark normativ geprägt sind. Eine besondere Rolle spielen die Validationsprinzipien, die dogmengleich vermittelt werden sollen sowie die Validationstechniken, die in vier der neun Lernziele thematisiert werden. Diese sollen *integriert* bzw. *in-depth* gelernt werden.

Dass die Validationsausbildung die Grundsätze und die ihr eigene Methodik vermitteln möchte, ist nachvollziehbar und verwundert nicht weiter. Erstaunlich ist allerdings die affirmative Art der Vermittlung sowie der Blick auf die theoretischen Grundannahmen, die m.E. in einer nicht nachvollziehbaren Verkürzung auf sehr unterschiedliche wissenschaftliche Theorien zurückgreifen und aus diesen in der Folge Handlungsanweisungen ableiten. Dies zeigt sich in der Analyse an der häufigen Nicht-Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Äußerungen und daraus resultierenden geschlossenen Verknüpfungen zwischen Sachverhaltsdarstellungen und daraus folgenden Verhaltensaufforderungen.

Monopolisierungstendenzen lassen sich insofern aufzeigen, als die Ausbildung nur in vom VTI autorisierten Institutionen angeboten werden darf. Dieser Umstand allerdings dient gleichzeitig der Qualitätssicherung.

In Bezug auf andere Methoden nimmt die Validation selbst eine Monopolstellung ein, was sich allerdings wieder dadurch erklären lässt, dass es sich eben um die Ausbildung zum Validationsanwender handelt.

Für Kriterium 4 konnten Einheiten von Wissen und Haltung am Beispiel der Lernziele, die Validationstechniken betreffend ausgemacht werden sowie v.a. auch in den Validationsprinzipien.

Zwischen theoretischem und praktischem Denken und Lernen konnten keine Differenzierungen festgestellt werden.

Das sechste Kriterium betreffend konnten keine Anzeichen für Reflexion ausgemacht werden, auch wenn zumindest die „Ursprungstheorien“ der Validation thematisiert werden sowie andere Methoden für den Umgang mit verwirrten Hochbetagten. Ein In-Beziehung-Setzen mit Validation und Erörtern ist allerdings nicht vorgesehen, sondern es wird ein „bloßes“ Lernen der Referenztheorien und -methoden angeregt.

Zwischen innerwissenschaftlichem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt konnte keine Unterscheidung festgestellt werden.

In der Frage nach der alleinigen Wahrheit konnte zwar die wiederholte Erwähnung weiterer Methoden ausgemacht werden, gleichzeitig wird aber all diesen wiederum die Validation vorangestellt.

Fehlende Differenzierungen und ein Vorherrschen von Einheitsvorstellungen vermeiden Hierarchisierungen und verleihen den Eindruck einer in sich harmonischen Ausbildung.

Abschließend werfe ich noch einen Blick auf die Kompetenzen, die einem Validationsanwender zugeschrieben werden. Die Kompetenzen *Empathie zeigen, anderen Menschen aktiv zuhören, die eigenen Gefühle abschließen, eine mangelhaft oder desorientierte Person sorgfältig und aufmerksam beobachten, die Symbole und ihre Verwendung durch verwirrte alte Menschen verstehen, eine herzliche, vertrauensvolle Beziehung zu verwirrten alten Menschen herstellen und alle Validationstechniken grundsätzlich demonstrieren* finden in den Lernzielen kein direktes Äquivalent. Man könnte das nur insofern verstehen, dass die Lernziele die geforderten Fähigkeiten berücksichtigen, wenn das übergeordnete Lernziel *to train individuals to practice*

individual Validation mitgedacht wird. Einzig die beiden Fähigkeiten *Stadien/Phasen der Desorientierung nach Validation einschätzen* sowie *die entsprechende Validationstechnik zum/r jeweiligen Stadium/Phase von Desorientierung auswählen und anwenden* finden ihre Entsprechung in den Lernzielen, um im Rahmen der Ausbildung gelernt werden zu können.

Abschließend noch einige Anmerkungen zum Begriff des *Anwenders*: Im Rahmen der Analyse hat sich gezeigt, dass Validation überwiegend affirmativ vermittelt wird und die Validationstheorie nicht reflektierend angelegt ist. So kann festgestellt werden, dass aus den Lernzielen auch unter Einbeziehung der Kursübersichten das Bild eines reinen Anwenders vermittelt wird. Dieses Bild steht allerdings in deutlichem Widerspruch zu den geforderten reflektierenden Fähigkeiten eines Validationsanwenders und auch in Bezug auf die Selbstdarstellung der Validation im Allgemeinen, die einen flexiblen und nicht starren Umgang fordert.

An dieser Stelle könnte es den berechtigten Einwand geben, dass Validation zuerst über Zustimmung gelernt werden muss, um in einem weiteren Schritt reflektierende Überlegungen anstellen zu können. Man könnte behaupten, dass zuerst eine affirmative Aneignung der Grundkenntnisse nötig ist, um in einem höheren Level reflektierend über die Ausbildung nachzudenken. Dies wäre dann aber m.E. spätestens in Level 3 angebracht, in dem Validationsteacher ausgebildet werden. Aber auch in den Lernzielen zum dritten Level lässt sich diesbezüglich nichts feststellen und die geforderten Fähigkeiten implizieren nicht unbedingt ein reflektierendes Verstehen.

Ich kann nicht sagen, ob es erwartet wird, aber ich kann jedenfalls ausschließen, dass allein anhand des Curriculums ein Teacher einen Anwenderkurs abhalten kann, da die Lernziele nur sehr knapp und ungenau ausgeführt sind, relevante

Theorieteile (die vier Aufarbeitungsphasen, die Validationstechniken, etc.) nicht enthalten sind und die praktischen Übungen, auf die so viel Wert gelegt wird, nur mit ihren Bezeichnungen Eingang in die Kursübersichten gefunden haben.

Auf die Frage nach der Würde eines sehr alten desorientierten Menschen, die für das Selbstverständnis der Validation sehr wichtig ist, fand ich auch nach meiner sehr intensiven Auseinandersetzung mit Validation keine Antwort darauf, warum davon ausgegangen wird, dass Hochbetagte keine Würde mehr haben und Validationsanwender ihnen diese zurückzugeben hätten. Würde diese Annahme näher begründet, wären wohl auch die vielen anderen Prämissen näher zu erläutern.

Abschließend möchte ich eine einzige Frage beispielhaft für die m.E. vielen offenen Fragen zu Validation und ihrer Ausbildung erwähnen. Für Level 2 wird *eine* Fähigkeit gefordert, die sich weder auf die Führung von Gruppen bezieht noch eine Intensivierung von in Level 1 Gelerntem darstellt: *Den eigenen Alterungsprozess erkennen*. Wie kann diese m.E. persönlichste und möglicherweise am schwierigsten zu erreichende Fähigkeit im Rahmen der Validationsausbildung bzw. überhaupt erworben werden?³⁴

Und ganz zum Schluss komme ich nun auf meine Forschungsfrage zurück, zu deren Beantwortung ich zumindest drei Möglichkeiten formuliert hatte. Aufgrund der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse der Lernziele des ersten Levels der Validationsausbildung unter Miteinbeziehung des Selbstbildes und des Gesamtbildes von Validation kann festgehalten werden, dass die überwiegend

³⁴ Ich konnte diesbezüglich keine Lernziele oder dergleichen ausmachen.

affirmative Formulierung der Lernziele den reflektierend angelegten Fähigkeiten, über die ein Validationsanwender verfügen soll, allein aufgrund der formulierten Lernziel nicht gerecht werden kann.

ANHANG

Lernziele von Level 1

To train individuals to practice individual Validation:

To understand what Validation is.

To recognize and integrate the Validation principals.

To learn the appropriate sections of Jung, Freud, Erikson and Piaget's theories that are the building blocks to Validation.

To learn in-depth about stage one: malorientation and the appropriate helping techniques for this stage.

To learn in-depth about stage two: time confusion and the appropriate validation techniques for this stage.

To learn in-depth about stage three: repetitive motion and the appropriate validation techniques for this stage.

To learn in-depth about stage four: vegetation and the appropriate validation techniques for this stage.

To become somewhat familiar with other helping methods and learn how they compare and contrast with Validation.

To prepare for the written and practical test.

(KLERK-RUBIN 2006a, S. 66)

Fähigkeiten eines Validationsanwenders

Empathie (Einfühlungsvermögen) zu zeigen

anderen Menschen aktiv zuzuhören, die Bedeutung hinter dem Gesagten zu hören

die eigenen Gefühle abzuschließen, um nicht wertend zu agieren

eine mangelhaft oder desorientierte Person sorgfältig und aufmerksam zu beobachten

Stadien/Phasen der Desorientierung nach Validation einzuschätzen

die entsprechende Validationstechnik zum/r jeweiligen Stadium/Phase von Desorientierung auszuwählen und anzuwenden

die Symbole und ihre Verwendung durch verwirrte alte Menschen zu verstehen

eine herzliche, vertrauensvolle Beziehung zu verwirrten alten Menschen herzustellen

alle Validationstechniken grundsätzlich zu demonstrieren

(FEIL 2000, S. 247 f.)

Validationsprinzipien

Validationsprinzipien beeinflussen unser Handeln direkt. Daher können wir durch diese Prinzipien alle unsere Handlungen rechtfertigen. Sie sind die konkreten Ausführungen der theoretischen Annahmen.

* Die Klienten sollten so, wie sie sind, akzeptiert werden.

Wir versuchen nicht, das Verhalten der Klienten zu verbessern; wir versuchen, dem Individuum zu helfen, seine Bedürfnisse, die er äußert, zu erfüllen.

* Alle Menschen sind wertvoll, auch die mangelhaft orientierten und desorientierten Menschen.

Wir behandeln die Klienten mit Respekt; wir sprechen sie mit ihrem Familiennamen an; wir geben ihnen ihre Würde zurück.

* Es gibt immer einen Grund für das Verhalten von desorientierten, sehr alten Menschen.

Auch wenn wir nicht immer wissen, warum ein Mensch sich so verhält, wie er es tut, können wir ihm helfen, seine Gefühle auszudrücken, damit er unerledigte Probleme lösen kann.

* Sehr alte, mangelhaft orientierte und desorientierte Menschen befinden sich in dem letzten Stadium des Aufarbeitens und versuchen, unerledigte Lebensaufgaben, Krisen und andere Angelegenheiten im letzten Stadium ihres Lebens zu lösen.

Wir begleiten die Klienten in diesem Prozess der Aufarbeitung.

* Wenn das Kurzzeitgedächtnis versagt, versuchen ältere Erwachsene ihr Leben wieder ins Gleichgewicht zu bringen, indem sie auf frühere Erinnerungen zurückgreifen.

Wir akzeptieren, dass sich die Klienten in einer eigenen Realität befinden, in der sie jünger sind. Dies sehen sie als kluge und heilsame Methode, um mit der unerträglichen gegenwärtigen Realität umzugehen.

* Wenn das Augenlicht nachlässt, benutzen die Klienten das „innere Auge“, um zu sehen. Wenn das Gehört nachlässt, lauschen sie den Klängen der Vergangenheit.

Wenn Klienten Dinge sehen oder hören, die wir nicht wahrnehmen, akzeptieren wir diese als Teil ihrer eigenen, persönlichen Realität.

* Wenn die gegenwärtige Realität zu schmerzlich wird, überleben manche Klienten, indem sie Erinnerungen aus der Vergangenheit heraufbeschwören und sich darin zurückziehen.

Dies wird häufig als Demenz bezeichnet. Wir sehen dieses Verfahren als eine kluge Reaktion bzw. eine Bewältigungsstrategie, außerdem akzeptieren wir dies als persönliche Realität, die den momentanen Bedürfnissen des Klienten entspricht.

* Schmerzliche Gefühle, die ausgedrückt und durch einen vertrauenswürdigen Zuhörer anerkannt und validiert werden, werden

schwächer. Ignorierte und geleugnete schmerzliche Gefühle werden stärker.

Wir sind offen für alle Gefühle der Klienten. Wir teilen diese Gefühle einfühlsam und ermutigen, dass sie ausgedrückt werden. Wir akzeptieren, dass desorientierte, ältere Personen ihren Gefühlen freien Lauf lassen, um sich selbst zu heilen.

* Mit Einfühlungsvermögen zuzuhören, baut Vertrauen auf, vermindert Ängste und gibt den Klienten ihre Würde zurück.

Wir teilen die Gefühle des Klienten, ohne über den Wahrheitsgehalt der Tatsachen nachzudenken.

* Menschen leben - zum Teil auch gleichzeitig - auf mehreren Ebenen des Bewusstseins.

Wir lügen unsere Klienten nie an, da wir davon ausgehen, dass sie auf irgendeiner Ebene wissen, was die Wahrheit ist.

* Momentane Gefühle können Erinnerungen an Gefühle aus der Vergangenheit hervorrufen.

Wir verstehen und akzeptieren, dass Ereignisse aus der Gegenwart Erinnerungen an die Vergangenheit auslösen können.

Die Wertvorstellungen und handlungsleitenden Aufforderungen eines VA entspringen aus den Grundprinzipien und bestimmen die Art und Weise unserer Arbeit:

Beurteilen Sie niemanden.

Schätzen Sie Ihren Klienten als einzigartiges Individuum

Jeder Mensch sucht sein Gleichgewicht. (Homöostase)

Gefühle auszudrücken ist heilsam - egal welche Art von Gefühlen.

Einfühlungsvermögen ist der Schlüssel, um „in den Schuhen einer anderen Person zu gehen“.

(FEIL/KLERK-RUBIN 2005, S. 17 f.)

QUELLENVERZEICHNIS

- BENNER, Dietrich (1982): Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. IN: BENNER, Dietrich: *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2.* Weinheim: Juventa, 1995, S. 51 - 76.
- BENNER, Dietrich (1988): Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. IN: BENNER, Dietrich: *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2.* Weinheim: Juventa, 1995, S. 141 - 160.
- BENNER, Dietrich (1991): Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. IN: BENNER, Dietrich: *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2.* Weinheim: Juventa, 1995, S. 161 - 178.
- BENNER, Dietrich (1992): Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR. Antrittsvorlesung, 23. November 1992. IN: DÜRKOP, Marlis (Hrsg.): *Öffentliche Vorlesungen. Heft 32.* Berlin: Linie DREI, 1994. Online im Internet: URL: <http://edoc.hu-berlin.de/documents/ovl/benner-dietrich/PDF/Benner.pdf> [8.8.2008].
- BENNER, Dietrich/ SLADEK, Horst (1995): Bildungsziele zwischen affirmativer und reflektierender Lernzielnormierung. Vorüberlegungen zur Analyse von Konvergenzen und Divergenzen in ost- und westdeutschen Lehrplänen. IN: HOFFMANN, Dietrich/ NEUMANN, Karl (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989). Band 2.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, S. 189 - 220.
- BENNER, Dietrich (1996): Reflexive versus affirmative Emanzipation. IN: DIETRICH, Cornelia/ MÜLLER, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken.* Weinheim: Juventa, 1999, S. 33 - 41.
- BENNER, Dietrich/ FISCHER, Gundel/ GATZEMANN, Thomas/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (1996): Sittliche, patriotische und sozialistische Lernzielnormierungen in Bildungs- und Lehrplänen der SBZ und DDR für den Oberstufenunterricht in den Fächern Chemie, Gegenwarts- und Staatsbürgerkunde, Geschichte und Polytechnik. IN: BENNER, Dietrich/ MERKENS, Hans/ GATZEMANN, Thomas (Hrsg.): *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe.* Berlin: ZUD, 1996, S. 268 - 286.
- BENNER, Dietrich/ FISCHER, Gundel/ GATZEMANN, Thomas/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (1997): Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee

- und Bildungsideal. IN: *Pädagogische Rundschau. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*. Frankfurt: Lang, 1998, Jg. 52, S. 303 - 322.
- BENNER, Dietrich (1999): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. IN: BENNER, Dietrich/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und –problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 47 - 66.
- BENNER, Dietrich/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (Hrsg.) (1999): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und –problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BENNER, Dietrich (2005⁵): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- BÖHM, Winfried (1994¹⁴): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- BORRELLI, Michele/ RUHLOFF, Jörg (Hrsg.) (1996): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider.
- FEIL, Naomi (2000²): *Validation in Anwendung und Beispielen. Der Umgang mit verwirrten alten Menschen*. München: Reinhardt.
- FEIL, Naomi/ KLERK-RUBIN, Vicki de (2005⁸): *Validation. Ein Weg zum Verständnis verwirrter alter Menschen*. München: Reinhardt.
- FISCHER, Gundel (1999): Das Verständnis von Natur und Geschichte in ausgewählten Chemielehrplänen der SBZ und DDR. Eine vergleichende Analyse im Anschluß an eine Kontroverse zwischen Ernst Bloch und Helmut Schelsky. IN: BENNER, Dietrich/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und –problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 113 - 141.
- FISCHER, Gundel (2004): *Bildungstheorien der Naturwissenschaften. Eine systematische Untersuchung zur curricularen Bedeutung der erkenntnis- und bildungstheoretischen Position von Aristoteles, Bloch, Schelsky und Litt*. Weinheim: Beltz.
- GATZEMANN, Thomas (2003): *Das Projekt der ideologisch - verwissenschaftlichen Menschenbildung. Bildungstheoretisch - problemgeschichtliche Analysen zu Indoktrination und politischer Bildung in Deutschland zwischen 1945 und 1970*. Frankfurt: Lang.
- HEID, Helmut (1999): Konstitutionsbedingungen legitimer Kritik und deren erziehungspraktische Bedeutung. IN: BENNER, Dietrich/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und –problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 29 - 46.
- KLERK-RUBIN, Vicki de (2004): Terminologie zur Beschreibung älterer Patientengruppen mit Demenz. IN: KLERK-RUBIN, Vicki de: *Stufe 3. Validations-Lehrer Kursmaterial*. Den Haag: Validation Training Institute,

- 2006, S. 109 - 112.
- KLERK-RUBIN, Vicki de (2006a): *Stufe 3 Validations-Lehrer Kursmaterial*. Den Haag: Validation Training Institute. (Unveröffentlichtes Skriptum).
- KLERK-RUBIN, Vicki de (2006b): *Mit dementen Menschen richtig umgehen. Validation für Angehörige*. München: Reinhardt.
- KLERK-RUBIN, Vicki de (2008): *Re: Gruß aus Wien*. E-Mail: vdeklerk@vfvalidation.org [4.1.2008].
- MCNALLY BENSING, Karen (1993): *Teaching people to talk to elders*. Online im Internet: URL: <http://www.vfvalidation.org/article3.html> [27.1.2008].
- REINHOLD, Gerd/ POLLAK, Guido/ HEIM, Helmut (Hrsg.) (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- RUHLOFF, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. IN: BORRELLI, Michele/ RUHLOFF, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2*. Baltmanweiler: Schneider, 1996, S. 148 - 157.
- SCHLUß, Henning (1999): Lehrpläne im Transformationsprozeß. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise des Bundeslandes Thüringen von 1991 für das Fach Sozialkunde. IN: BENNER, Dietrich/ GÖSTEMEYER, Karl-Franz/ SLADEK, Horst (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 143 - 174.
- SCHLUß, Henning (2000): *Teilprojekt „Bildungstheorie und Unterricht“*. *Schlußbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft zum Abschluß der Arbeit der Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel“*. Online im Internet: URL: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/001BuU/ProjektBuU.pdf> [2.8.2008].
- SCHLUß, Henning (2003): *Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- SCHLUß, Henning (2007): Indoktrination Rückseite oder Extrem. IN: SCHLUß, Henning (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 7 - 12.
- SCHWENDENWEIN, Werner (2000⁷): *Theorie des Unterrichtens und Prüfens*. Wien: WUV.
- SRAMEK, Gunvor/ KLERK-RUBIN, Vicki de (2001): Symbole: Der Schlüssel zur inneren Welt desorientierter alter Menschen. IN: KLERK-RUBIN, Vicki de: *Stufe 3. Validations-Lehrer Kursmaterial*. Den Haag: Validation Training Institute, 2006, S. 94 - 108.

ABSTRACT

Diese Arbeit befasst sich mit der Fragestellung, ob die Formulierungen der Lernziele im Curriculum der Ausbildung zum Validationsanwender überwiegend affirmativ oder reflektierend gehalten sind. Von dieser Frage ausgehend soll festgestellt werden, welches Bildungskonzept in den Lernzielen impliziert wird. Die Fähigkeiten, die für einen Validationsanwender gefordert werden, setzen ein hohes Reflexionsvermögen voraus. Das bedingt, dass auch die Ausbildung reflektierend angelegt sein muss.

Ob dem so ist und ob die Validationsausbildung daher halten kann, was sie verspricht soll anhand eines bildungstheoretischen Kriterienkatalogs geprüft werden.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile:

Im ersten Teil führt der Problemaufriss und die Fragestellung mit Forschungsstand, theoretischer Position und methodischem Vorgehen in das Problemfeld der Arbeit und die gewählten Mittel zur Bearbeitung des Themas ein. Der zweite Teil stellt die Validation mit ihrem Selbstverständnis vor und stellt erste vage Fragen. Weiters werden die Organisationsebenen der Validation dargestellt sowie ein erster Einblick in die Ausbildung gewährt.

Den dritten Teil bildet die theoretische Erschließung der Analysekriterien und die Analyse der Lernziele in Blick auf affirmative oder reflektierende Aussagen. In diesem Teil können u.a. einige vage Fragen des zweiten Teils mithilfe der Kriterien konkretisiert bzw. beantwortet werden.

Im letzten Teil wird eine Zusammenschau der Arbeit gehalten und die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und in Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet.

Die Arbeit wird durch einen Anhang und ein Quellenverzeichnis ergänzt.

LEBENS LAUF

Name Mirjam Vogel

geboren am 5. März 1977

Geburtsort Salzburg

Volksschule

1983 - 1987 Wien

Gymnasium

1987 - 1995 BG 13 (1130 Wien, Fichtnergasse 15)

Universität

ab 1995 Studium an der Universität Wien

 Pädagogik und Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik